

SZEGEDI NYÁRI EGYETEM

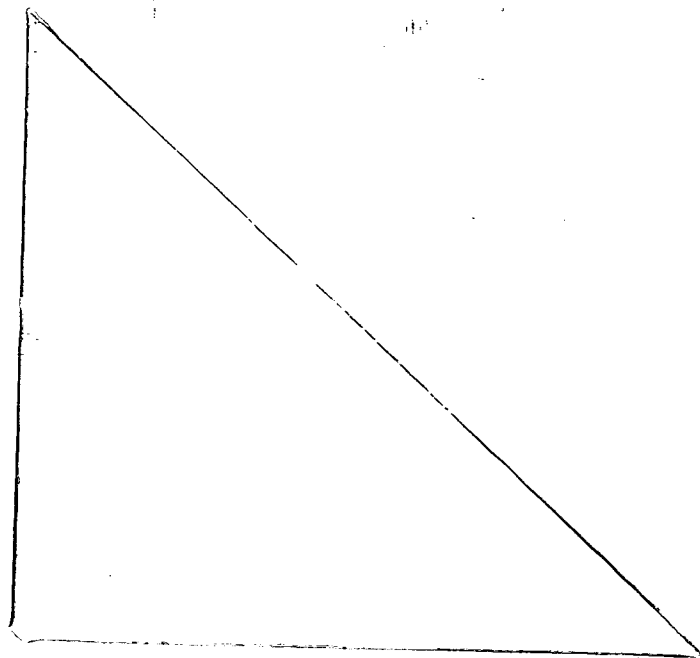


1982

MŰVELŐDÉSELMÉLET

11

HELYBEN
OLVASHATÓ



A 105 857

MŰVELŐDÉSELMÉLET

KÖZOKTATÁS ÉS KÖZMŰVELŐDÉS



Szeged, 1982.

**ÖSSZEÁLLÍTÁS A TIT SZEGEDI XI. MŰVELŐDÉSELMÉLETI
NYÁRI EGYETEMÉN ELHANGZOTT ELŐADÁSOKBÓL**

Szaklektor:

Koncz János

Felelős szerkesztő:

Molnár Zoltán



ISBN: 963 01 4948 6

ISSN: 0139-4118

A 105857

Készült a TIT Rotaüzemében, Budapest, VIII., Bródy S. u. 16.

Gy.sz.: 83.2164 -

Példányszám: 500 -

19,5 /A/5/ iv

Kiadásért felelős: Muosi Sándorné

T A R T A L O M

KORNIDESZ MIHÁLY: Kollektív gondolkodás - korszerű művelődés	5
KORMOS SÁNDOR: A közoktatás és közművelődés együttműködése és fejlesztésének távlatai	15
KONCZ JÁNOS: A közoktatás és a közművelődés emberi tényezői	27
HORUCZI LÁSZLÓ: Az erkölcsi nevelés szerepe a felnőttoktatásban	39
B.TALYIGÁS KATALIN - F. VANKÓ ILDIKÓ: A személyiségfejlesztés lehetőségei az egységes nevelési rendszerben	57
SZÉKELY SÁNDOR: Természettudományi ismeretek és a felnőttoktatás	73
CSIKÓS JÓZSEF: Észrevételek és feljegyzések a társadalompolitikai ismeretek, politika és felnőttoktatás című témához	83
FUKÁSZ GYÖRGY: Közoktatás és művészeti nevelés	107
BÁRÁNY FERENC: Történelemtudomány és közművelődés	125
CSOMA GYULA: Az integrált művelődési intézmények kialakulása, irányításuk problémái, tartalmi és jogi kérdései	141

F.VANKÓ ILDIKÓ: A kulturális alapellátás kérdéseiről...	159
TÖRÖK IVÁN: Az iskolarendszerű felnőttoktatás és a köz- művelődés összekapcsolásának szükségessége.....	171
LOVAS TÜNDE: Az oldott művelődési formák szerepe az is- kolákban	183
KÖVESSI ERZSÉBET: Ismeretterjesztés a gyermekek körében	203
TROGMAYER OTTÓ: Muzeális gyűjtemények felhasználásának lehetőségei az iskolai oktatásban	221
BLAZOVICH LÁSZLÓ: Közművelődés és levéltár	233
HOFGESANG PÉTER: Üzem és iskola	253
KÖVESSI ERZSÉBET: Játék, gondolkodás, ismeretszerzés...	283
A kötet szerzői	311

KOLLEKTIV GONDOLKODÁS - KORSZERŰ MŰVELŐDÉS

A közoktatás, a közművelődés napi és távlati kérdései mindennapos gondjaink, vitáink témája. A Központi Bizottság 1972-es határozata alapján az elmúlt évtizedben vizsgálatok, tudományos kutatások folytak arról, hogy iskolarendszerünk miként tudna jobban eleget tenni a fejlett szocialista társadalom követelményeinek, hogyan lehetne föloldani az érzékelhető ellentmondásokat, csökkenteni a jelentkező objektív-szubjektív eredetű zavarokat. Az ezredforduló iskolaszervezetére számos modellvariáció készült, s ennek során megfogalmazódott az iskolarendszer szervezeti reformjának gondolata is. Nem alakult ki azonban sem igazi alternatíva, sem olyan álláspont, amely meggyőzően igazolta volna a jelenlegi iskolarendszer újjal való felváltásának szükségét, s annak egyértelmű előnyeit.

A szaktudományok képviselői - pedagógusok, szociológusok, közgazdászok, pszichológusok - az általuk képviselt tudományos megfontolás alapján különféle mennyiségi és minőségi változások végrehajtását sürgették. A különböző szakmai megfontolások nem ötvöződtek egységes képpé, nem állottak össze egységes programmá, mégis hasznosak voltak, a jövőbe mutató tanulságokat tartalmaztak, s alapot adnak a szakmai fejlesztési programokhoz. Természetes, hogy számos olyan kérdést is felvetettek a viták, amelyekre jelenleg nem tudunk megnyugtató választ adni. Az egyértelmű válasz megfogalmazásában ma több nehézség korlátoz bennünket. Az MSZMP Központi Bizottsága 1982. április 7-i ülésén ezért helyezkedett arra

az álláspontra, hogy iskolarendszerünket folyamatos fejlesztéssel, alapvetően a mai szervezet megtartásával tegyük hatékonyabbá, s kerüljük el a nagyobb szerkezeti átalakítással járó buktatókat, bizonytalanságokat.

A Központi Bizottság állásfoglalása alapján az iskolarendszert és működését tehát egyidejűleg kell stabilizálni és rugalmassá tenni. Ezek nem egymást kizáró követelmények. Az iskolai élet természetéből következik, hogy egyidejűleg képes a hagyományok ápolására, őrzésére és a jövő építésére, a fejlődés tendenciáinak erősítésére. A stabilizálás nem jelent valami változatlanyságot, de jelenti az értékek megtartását és továbbfejlesztését az elavult eljárásokkal, az eredménytelen, rutinos beidegződésekkel szemben. Viszont a rugalmasság nem jelenthet kapkodást, az iskola ügyeinek további zavarát, muló divatok támogatását, de jelenti a viszonylag gyors alkalmazkodóképességet, a szükséges változtatások megvártatását nem okozó és bizonytalanságot nem keltő bevezetését, a kidolgozott tartalmi korszerűsítések, új módszerek befogadását, a mindennapi gyakorlatba építését.

Az oktatás távlati fejlesztéséről folyó, a hetvenes években kibontakozó viták e szakaszának lezárásával a Központi Bizottság tágra nyitotta a további szakmai megoldások, eljárások és módszerek kutatásának, kialakításának kapuját, megjelölve azokat az időszertű feladatokat is, amelyek az oktatás folyamatos fejlesztéséhez szükségesek, illetve feszültségek feloldásához nélkülözhetetlenek. Az irányelvek megjelenésével tehát nem ért véget az alkotó gondolkodás, a véleménycserék, a polémiák időszaka. Ellenkezőleg: éppen most van a legnagyobb szükség a szakemberek és az oktatás ügye iránt érdeklődők kollektív gondolkodására, ösztönző kritikáira és javaslataira. S természetesen az eddigiéknél jobban használható kutatási eredményekre is.

A KB állásfoglalása azzal is számol, hogy az iskolák maguk ismerjék fel lehetőségeiket a korszerűsítésre. Ehhez alapvetően a szocialista demokrácia iskolai gyakorlata biztosíthat megfelelő lehetőséget a megvalósuló nagyobb pedagógiai önállóság keretei között. Az intézmények pártalapszervezeteinek kezdeményező munkáján nagyban múlik, hogy az iskolák vezetői helyesen értelmezzék azokat a feladatokat, oktatáspolitikai célokat, amelyek reális követelményeket állítanak a nevelőtestület elé. Mindent meg kell tenni, hogy érdemibbé válják az iskolavezetés pedagógiai munkája, s egyúttal szakmai kérdésekben a munkaközösségek, a pedagógusok nagyobb hatáskört kapjanak. Ilyen kezdeményezés és változás nélkül nem lehet előrehaladás az iskola korszerűsítésében. Csak ez erősíti a pedagógusok hivatástudatát, növeli az oly fontos szakmai önbecsülést, és járul hozzá a jobb, alkotóbb iskolai légkör megteremtéséhez. Az államigazgatási irányítás és az iskolák, az igazgatók és a nevelőtestületek kapcsolatrendszerét, különösen az utóbbi időben, számos rossz beidegződés terheli. Sok az önállóságot korlátozó kötöttség, utasítás, egyesek részéről hiányzik az együttműködési készség. Mindez nehezíti a kollektív munkát. Ezen a kedvezőtlen helyzeten az igazgatás minden szintjén változtatni kell, mert csak így tudjuk az iskolát valóban pedagógiai műhellyé formálni.

Sokszor hangoztatott igazság, hogy a korszerűsítés ügye végsősoron a pedagógusokon áll vagy bukik. Csak az a tartalom és módszer számíthat sikerre, amely nem vonja kétségbe és nem szorítja háttérbe a személyes pedagógiai ráhatást, s amelyet a nevelők sajátjuknak fogadnak el. Az elfogadás nem lehet egyszerű tudomásulvétel, hanem aktív alkotó tevékenység, melynek során a pedagógus a helyi iskolai követelményeknek megfelelően alakítja, továbbfejleszti a tantervi tartalmakat, az ajánlott módszereket.

A gyakorló pedagógus a nevelés és az oktatás korszerűsítési munkájában egyenrangú társa, alkotótársa a tantervkészítőknek és a tankönyviróknak. Érthető ez, hiszen a mindennapi

gyakorlatban csiszolódnak, érnek, válnak az iskolában ténylegesen használhatókká az új tantervi kezdeményezések. Bizunk benne, hogy ezt a tanterv- és tankönyvirók is egyre jobban megértik.

A nyílt vitában kikovácsolódó pedagógiai - de nem uniformizált - egység és az egy irányba ható cselekvés lehet az iskolai progresszió legfontosabb forrása, tartaléka. Az iskola pedagógiai erejének növelése, a belső lehetőségek tudatos kihasználása egyben jó alapot ad ahhoz a hosszabb távra szóló szakmai programhoz is, amelyet a kormány dolgoz ki iskolarendszerünk egészének a fejlesztésére.

Az áprilisi állásfoglalás megerősítette az 1972. évi oktatáspolitikai határozatban lefektetett alapelveket. "A szocialista iskolának változatlanul aktuális és kiemelkedően fontos feladata az önállóan gondolkodó, elkötelezett, aktív kezdeményező és alkotó személyiségek nevelése, a széles és szilárd alapműveltségen nyugvó tudás kialakítása, a szocialista társadalom fejlődése szempontjából kívánatos mobilitás, mindezek előtt a fizikai dolgozók gyermekei továbbtanulásának szociális és pedagógiai eszközökkel való elősegítése. Hosszú távra szólóan érvényes feladat az iskola által közvetített műveltségi anyagok tartalmának és az oktató-nevelő munka módszereinek folyamatos megújítása, korszerűsítése, az általános iskola kiemelt fejlesztése, az iskolai demokrácia erősítése."

A megújítás a társadalom minden területén a kor követelménye, kitérni előle a köznevelésben sem lehet. Az iskolában kell a társadalmi progresszió tudati alapjait megvetni és erősíteni, s ezt napjainkban csakis a tudatosabb neveléssel, a korszerűbb ismeretanyagokkal, hatékonyabb pedagógiai eljárásokkal, módszertani megújulással lehet elérni. Kihívások sorozatára kell iskoláinknak válaszolniuk, s erre csakis az állandóan megújulásra kész tantestületek képesek. Emiatt vált a pártdokumentum egyik központi gondolatává és a jövő oktatás-fejlesztését meghatározó alapelvvé a folyamatos korszerűsítés igénye, amelynek legfontosabb mozgatói a pedagógusok.

A megújulás, a változtatás során különböző pedagógiai nézetekkel találkozunk. Ezekből viták útján kell eljutnunk a helyes állásponthoz. Az iskoláról szóló és az iskolában folyó felelős, nyílt viták segíthetik a nevelés, az oktatás gondjainak megoldását, de csak akkor, ha itt is érvényesítjük a "kétfrontos harc" követelményeit: ha nem személyekkel, hanem nézetekkel vitatkozunk, a tartalmi és módszertani korszerűsítés reális lehetőségeit védelmezzük mind a túlzó, a kapkodó, mind pedig a régihez mereven ragaszkodó törekvésekkel szemben.

Az ötnapos munkahét új módon veti fel az iskola és az egyéb társadalmi nevelési tényezők kapcsolatát. Örömmel és köszönettel fogadjuk a különböző társadalmi szervek segítségkészségét - többek között - a szombati foglalkozások szervezésében. De hangsúlyoznunk kell, hogy a szabad szombatokat mindenütt, minden olyan esetben, ahol a feltételek jók - s ilyen a családok többsége - a családi nevelés erősítésére kellene felhasználni, például jobban bevonni a gyermekeket a házi munkákba és más családi programokba. Ezért a szombati foglalkozásokon való részvételre a tanulók nem kötelezhetők.

Általános tapasztalat, hogy az új nevelési-oktatási dokumentumok családi segítség hiányában jóval nagyobb gondot jelentenek a hátrányos helyzetben lévő iskoláknak és tanulóknak, s így bizonyos mértékig növelhetik az esélyek egyenlőtlenségét. Lényegében arról van szó, hogy az új nevelési-oktatási tervek és az új tankönyvek, taneszközök szakmailag jobban felkészült, a korszerű eszközök és eljárások alkalmazásában jártas nevelőket kívánnak, de a családra is nagy terhet hárítanak. A további változtatások során kell ezt az ellentmondást feloldanunk. Erre kényszerít bennünket a tehetségekkel való fokozottabb törődés is.

A tehetség értelmezése nem sokat változott a múlthoz képest, mert legtöbbször ma is csak az intellektuális tehetséget jelenti a köztudatban. Ebben is az állásfoglalásban



rögzített elvek érvényesítésére kell törekedni, azaz a személyi adottságok, a tehetségek kibontakoztatását és fejlesztését az eddiginél szélesebb körben értelmezni, és a különböző irányú, pl. a gyakorlati, manuális tehetséget mutató gyermekek számára is több és változatosabb lehetőséget kell teremteni képességeik kifejlesztésére.

A jelenleginél jobban kell fejleszteni a tanulók kommunikációs képességeit, beszédképességét, önálló gondolkodását, hiszen e tekintetben az iskola elmarad a társadalmi követelményektől. Nem lehet számunkra közömbös, hogy miről és milyen módon gondolkodnak és beszélnek a fiatalok. A nevelés és oktatás folyamatos korszerűsítésében tehát továbbra is az ismeretek, a képesség és a magatartás harmonikus fejlesztésére kell törekedni anélkül, hogy e hármas egység bármelyik elemét a többi rovására előnyben részesítenénk.

A közoktatás és a közművelődés kapcsolatának egymásra hatása alakítja ki társadalmunk mindenkori közműveltségét, tudatának állapotát. Végülis a közművelődés értelme, célja a tömegek műveltségének növelése, másként fogalmazva, művelt emberek tömegméretű kiképzése.

Nemzetközi tapasztalat, hogy a szocializmus építésében különféle szerepet töltött be társadalmi feladatok megoldásában a tömegek műveltsége, a széles rétegek szakmai hozzáértése, általános tájékozottsága, jártassága a világ s hazánk dolgában. A tudásnak, a társadalmi méretű ismeretnek a szocializmus építésében betöltött, s korszakonként eltérő szerepe nem önkényesen, hanem lényegében a feladatok függvényében változott.

Milyen nálunk a tudás szerepe ma, vetődik fel gyakran a kérdés. Rendkívül széles körű vizsgálódással válaszolható meg csak ez a probléma. Ellentmondásos, - hangzik a sommás válasz. A konfliktusoknak, melyek a tudás társadalmi méretű megítélésakor felszínre kerülnek, többféle előidézőjük van, ezekből megemlítünk néhányat.

Társadalmunkban a szocializmus építésének jelenlegi bonyolult viszonyai közepette mindenképpen növekszik a tudás értéke, szerepe, fontossága. Noha ez a tény sajnálatosan nem jelenti egyben az igényelt tudásmennyiség és minőség szükség szerinti jelenlétét is a különféle munkaterületeken.

Bebizonyosodott az elmúlt években, hogy a tömegek kulturális szintje, fejlettsége - tudásuk szakmai és általános műveltségöeli elemei - sokkal inkább meghatározzák társadalmi előrehaladásunk ütemét és mozgását, mint ahogy azt némely - határozottabban optimista - korszakban gondoltuk. Egyben az is nyilvánvalóvá vált, hogy a művelt emberek felnevelése és folyamatos továbbképzése megkerülhetetlen feladatunk. Egyaránt nélkülözhetetlen ez munkakulturánkhoz, minőségi munkánkhoz, a magas fejlettségű technika alkalmazásához.

Természetesen az is konfliktusok forrásaként szerepelhet, hogy vajon mennyire használjuk fel megfelelően a már meglévő értékeinket, a kultúrát, az általános és szakmai műveltséget? Hatékonyság és eredményesség szempontjából közelítve a problémához azt látjuk, hogy a magas műveltségű, de nem megfelelően foglalkoztatott szakember éppen úgy konfliktus forrása lehet, mint a megfelelő szakmai tudást nélkülöző, de munkája által erre a hozzáértésre ráutalt személy. Ez a jelenség sohasem szűnik meg teljesen, de a jelenleginél sokkal jobb eredményt kell elérnünk.

Mély gondokra utal, hogy a kulturális fejlődés ütemében, tartalmi elemeinek megújulásában, egész kulturánk mibenlétében nem sikerült olyan mértékű pozitív változást elérnünk, mint gazdasági életünkben, termelő munkánkban. Ahogy képletesen szoktuk mondani, 68-at nem értük el a kultúrában, noha világosan látszik, tapasztaljuk, hogy a gazdaság számára nélkülözhetetlen a kulturális előrehaladás gyorsuló üteme. Ez a tudás-termelés viszony láthatóan a mezőgazdaságban a legelőrehaladottabb, de ott is gondot jelent, hogy a szakemberek között aránytalanul több a jogász, mint például a biológus.

Mindemellett az is tapasztalható a társadalmunkban, hogy a tudás ott kamatozik leginkább, ahol erre lehetőségei az érdekeltségi viszonyokban adóttak. És erre ismét csak mezőgazdasági termelésünk hozható fel jó példaként. Tehát távolról sem valamiféle megmagyarázhatatlan csodáról van szó, hanem a tudás szakszerű és hozzáértő alkalmazásáról, s ami legalább ilyen fontos: tömegméretekben.

Helyzetképünkhöz tartozik, hogy mindennapjaink során a szükségesnél gyakrabban kerül ellentmondásba a teljesítmény és tudás. Lemaradhat a tájékozottság fogyatékossága miatt tervező és kivitelező egyaránt, s olyasmit találnak fel vagy alkotnak meg, amit esetleg éppen a szomszédban már jobban is csináltak.

A tudomány és az emberi képességek közötti viszony sem zökkenőmentes, hiszen az ismeretek felhasználása nem utolsósorban az alkalmazó ember képességein, tehetségén múlik. Ennek a viszonyoknak harmonikusabb kibontakoztatása és tömeges gyakorlása a közművelődésnek ugyanúgy feladata, mint a társadalompolitika intézményeinek.

Mindezek alapján joggal tekintünk úgy az iskolára, mint a tudást formáló intézmények egyik alapvető képviselőjére. Ismét csak széles körű figyelmet igényel annak megvizsgálása, hogy oktatási rendszerünk mennyiben felel meg az igényelt tudásnak? Szinkronban vannak-e egymással? Gyakran éri bírálat az iskolát azért, hogy a tartalmi, tantárgyi korszerűsítés elmaradt a társadalmi követelményektől. Ez alól nem adhat felmentést a pusztá ténymegállapítás, a mégoly objektív, de passzív helyzet-értékelés sem.

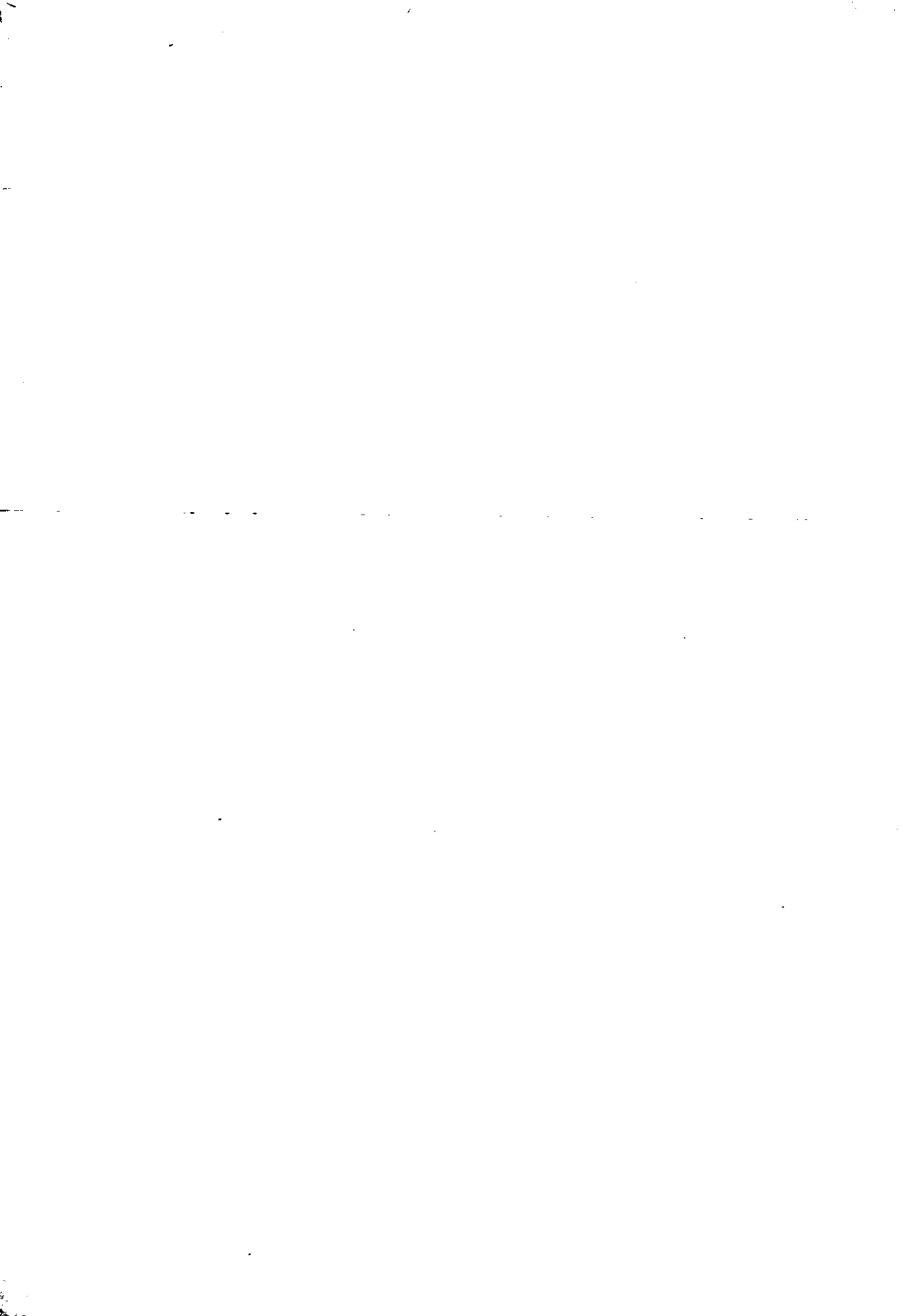
Az értelmiség társadalmi szerepe - amely a pedagógusok esetében különösen fontos - a műveltség közvetítésében, a kultúra-hordozó magatartás. Tapasztalható, hogy a pedagógusok környezeti értékelése s önbecsülése gyakran nem esik egybe. Ennek azután az a következménye, hogy gyakori hangulati elem körükben társadalmi presztizsük bizonytalansága, helyzetüknek, mun-

kájuknak alul értékelése. Anélkül, hogy valamelyik irányba kibillenne a mérleg, célszerű volna egy reális öntükör, a réteg tudatának valóságra orientált magatartásában.

Az elkövetkező időszak egyik fontos társadalompolitikai, művelődéspolitikai feladata, hogy a pedagógustársadalmat hozzásegítsük a tudásukat megillető, s társadalmi szerepüknek megfelelő helynek az elfoglalásához, egyben megköveteljük az iskolától, annak szellemi dolgozóitól a magasfokú műveltség közvetítését, szakszerű elsajátítását.

A közművelődés általános feladata, hogy iskoláink a jövőben dolgozzanak jobban együtt a művelődési intézményekkel, múzeumokkal, művelődési házakkal, sportlétesítményekkel, ének-zene kulturát fejlesztő műhelyekkel, mert így tudják a közművelődés és a közoktatás viszonyát életszerűbbé formálni.

A felsorolt gondok megoldása a következő évtizedek feladata. A Központi Bizottság állásfoglalása is abból indul ki, hogy a jelenlegi körülmények között is többet tudunk tenni a szocialista nevelésért, köznevelésünk megújulásáért.



A KÖZOKTATÁS ÉS KÖZMŰVELŐDÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSE ÉS FEJLESZTÉSÉNEK TÁVLATAI

Érdeemes a közoktatás és a közművelődés fogalmát, annak tartalmát izlelgetni, megtalálni az azonosságokat és kutatni a különbségeket. Kezdjük talán formai oldalról: az elmúlt években egyre többet használunk olyan kifejezéseket, amelyek "köz"-zel kezdődnek. Például közhangulat, közismeret, közügy. Furcsa kifejezés ez. Sajátos formában egyszerre jelentheti azt, ami elválaszt és ami összeköt. Köznek nevezzük azt a kis utcát, ami elválaszt házakat, a hangok egymástól való távolságát. Ugyanakkor ez a "köz" össze is köt, hiszen azok élnek közösségben, akik területi vagy valamilyen más szempontból összetartoznak.

Mi adódik mindebből a közoktatásra és a közművelődésre? Az, hogy e két fogalom között már az első formai megközelítésben megvan az az azonosság, hogy mindkettő a legtágabb értelemben a közre, a társadalom egészére vagy annak jelentős részére vonatkozik. Van egy ennél mélyebb, tartalmi kapcsolat is a két fogalom, a két terület között. Ennek egyik döntő mozzanata, hogy a közoktatás és a közművelődés egyaránt a fejlődés során létrejött objektivációk visszavételét, elszájtítását szolgálja. A kölcsönhatás kimutatható a művelődés tartalmában, szervezetében és a módszerekben is. Az iskolai és az iskolán kívüli művelődésben mindinkább megnyilvánul a nevelési célok azonossága, és annak a nemes hagyománynak továbbbélése, hogy a pedagógusok fontos részt vállalnak a közművelődésből. A közösségi művelődés két nagy intézményrendszere között nem elég az egyszerű munkakapcsolat, ettől lényegesen többről: egymásra utaltságról, egymásra épülésről van szó.

Ugyanakkor különbségek is adódnak. Ezek közül megemlítem, hogy míg a közoktatás elsősorban az ifjúságra terjed ki, addig a közművelődés a társadalom valamennyi osztályát, rétegét átfogja. Az első meghatározott életkorban kötelező, a másik az önkéntességre épít. Különbségek fedezhetők fel a módszerekben, a szervezeti stb. keretekben, a feltételek vonatkozásában is. Mindezek, és az ehhez hasonló különbségek - mint azt a fejlődő gyakorlat is bizonyítja - nem az elválasztást, hanem az egymás kiegészítését kell, hogy szolgálja a sajátosságok megtartásával együtt.

Végző soron elmondható, hogy a közoktatás és a közművelődés egy dolognak, az egyén egész életén át tartó művelődésének két oldala. Fogalmazhatjuk úgy is, hogy az egész életén át tartó művelődés két önálló egymással szoros tartalmi és szervezeti kapcsolatban álló szakaszból tevődik össze: a képzési periódusból és a továbbképzési szakaszból. Az első gazdája alapvetően a közoktatás, a második gondozója főleg a közművelődés.

A kérdés csupán az, amennyiben az eddigiek megfelelnek a valóságnak, akkor miért kell együttműködésről beszélni? Ugy vélem ennek oka az, hogy a két önálló intézményrendszer kialakulásával párhuzamosan létrejött az azokhoz kapcsolódó sajátos érdekrendszer, az ennek megfelelő jogi, gazdasági stb. szabályozás, s mindezek és egyéb tényezők hatására nem egyszer jobban dominál a különbség, mint az azonos cél érdekében történő együttes munkálkodás. Esetenként az elkülönültség veszélye jelentkezik.

Az együttműködés területeit egyrészt vizsgálhatjuk a közoktatás, másrészt a közművelődés oldaláról.

Az együttműködés fő irányai

Magyarországon a közoktatás és a közművelődés kapcsolatának mélyek a gyökerei. Ennek alkotó felhasználására és a külföldi tapasztalatokra épül a mai együttműködés. Egymást erősítve kell, hogy érvényesüljön a két hatás. Napjainkban a közoktatási és közművelődési intézmények kapcsolatában három alapvető tendencia, és ezeken belül számtalan megoldás érvényesül.

Az első a hagyományos együttműködés, a közös tevékenységi formák és módszerek alkalmazása és korszerűsítése. Ennek értékes eleme a nevelési célok azonossága és annak a nemes hagyománynak továbbélése, hogy a pedagógusok fontos részt vállalnak az iskolán kívüli művelődésből. Tapasztalatok és eredmények sokaságára utalhatunk a könyvtárak, múzeumok, színházak, mozik, művelődési otthonok szervezett kapcsolatában.

A közművelődési könyvtárakban értékes törekvésnek tekinthetjük, ha állománygyarapításukban olyan irányt követnek, mely a tananyag könyvtári bázisának megteremtését szolgálja. Szoros összefüggésben áll ez annak az igénynek a teljesítésével, hogy a könyvtár tanítsa meg a tanulót a könyvtár használatára, ajánlásaival pedig segítse, irányítsa őt érdeklődési körének alakításában, személyiségének továbbfejlődésében. Helyes kezdeményezések történnek az iskolai és a közművelődési könyvtárak szorosabb, szervezett együttműködése, állománygyarapításuk tervszerűbb összehangolása érdekében. A szervezeti együttműködésnek különösen nagy szerepe van az általános iskolák esetében, ahol a korszerű könyvtári ellátás most van kialakulóban. Kedvező hatású, ha a könyvtári helyiséget tanulószobaként is használják. Sokoldalú nevelési lehetőséget rejtenek magukban a könyvtári keretek között működő ifjúsági olvasóklubok. Sok együttműködési lehetőség kínálkozik a könyvtár és az iskola között nemcsak a társadalom és természettudomány, irodalmi, művészeti élmények könyvön keresztüli közvetítésében, hanem olyan közösen szervezett keretek segítségével /író-olvasó

találkozó, rendhagyó irodalomórák stb./, melyek megelevenítik, közel hozzák a könyvek tartalmát, valóságát a fiatalokhoz. Gondos és tapintatos irányítással segíthetik a könyvtárak, az iskolákkal, művelődési otthonokkal karöltve azokat az önképzőkör jellegű, az írásbeli kifejezőképesség fejlesztésében igen nagy szerepet játszó irodalmi köröket, klubokat, melyeknek keretei közt a tanulóifjúság saját írásait ismerteti és tárgyalja meg.

Az ismeretek megszerzésében, az izlés formálásában nemcsak a könyvtárból kölcsönzött, hanem a megvásárolt könyvnek is nagy szerepe van. A könyvterjesztésnek az iskoláskorú fiatalok körében is megvan a maga jelentősége, ezért lenne érdemes tovább szélesíteni, vonzóvá tenni az egyéni, otthoni ifjúsági könyvtár létrehozását célzó akciót.

A könyvkiadásnak pedagógiai tudatossággal megszerkesztett, az iskolai tanulmányokhoz igazodó, azt kiegészítő és továbbfejlesztő, az ifjúsági korosztályok és rétegek igényeit és érdekeit is figyelembe vevő kiadáspolitikával kell szolgálni ennek eredményességét, a könyvterjesztésnek pedig megfelelő, változatos eszközöket felhasználó propagandával segíteni az olvasási kultúra terjedését.

A múzeumok az iskolákban tanított tantárgyak szemléltetésének gazdag lehetőségét hordják magukban. Ez a lehetőség azonban csak akkor válhat valósággá, ha az iskolák a folyamatos munka elválaszthatatlan részeként tervezik meg a múzeumokban tartott vagy múzeumi szakemberekkel közösen létrehozott foglalkozásaikat. A múzeumok és iskolák tevékenységét közelebb hozhatja és a mindennapok számára a gyakorlati szervezési gondokat könnyebben megoldhatóvá teheti az a törekvés, hogy a múzeumok az iskolákban kiállításokat vándoroltassanak, hogy múzeumi másolatokból iskolamúzeumok vagy közös iskolai-művelődési otthoni múzeumok létesüljenek. A múzeumok által a tanulóifjúság számára meghirdetett pályázatok az egyéni tanulói ambíciók segítése szempontjából, a tehetségek felfedezé-

se érdekében játszhatnak kiemelkedően fontos szerepet. A múzeumokban szerezhető ismeretek általánosabb feldolgozásában igen sikeresek lehetnek a múzeumokban, iskolákban, művelődési otthonokban a tanulóifjúság számára rendezett vetélkedők. A múzeumbaráti körök, tudományos vagy művészeti szakirányú ifjúsági klubok, honismereti szakkörök és táborok az átlagosnál nagyobb méretű érdeklődésnek a közösségi nevelés szempontjából is elsőrendűen értékes színtereivé alakulhatnak.

Az ifjúsági és tanulóbérletek rendszerével kétségtelenül igen sokat tehetünk a színház és az ifjúság eleven kapcsolata érdekében. Ám ezek a találkozások csak akkor kínálhatnak a jelenlegit meghaladó hatást, ha ezt a fajta bérletezést a színházak még szélesebb köre alkalmazza, s ami ennél a mennyiségi szempontnál még lényegesebb, ha a bérletben bemutatásra kerülő szindarabokat nem önmagukban mérlegeljük, hanem a pedagógiai folyamat részeként vizsgáljuk, sohasem tévesztve szem elől az életkori sajátosságokat és azokat a gondolatköröket, melyeket a tanuló irányába az iskola, a család, a társadalom az adott időszakban sugároz. Ezek közül különösen kiemelkedik az a követelmény, hogy az iskola és a színház azonos időben, azonos célok elérésére törekedjék. Nem a tananyag illusztrálására, hanem az abban rejlő nevelési célok közös képviselésére van szükség. Ezen az úton megközelíthető az a célkitűzés, hogy ne a színháznak neveljünk közönséget, hanem a színház nevelje a közönséget.

Az oktató-nevelő folyamat valamennyi területén felhasználható, egyetemes pedagógiai eszköznek kell a filmet tekintenünk. A filmművészet alkotásainak segítségével valamennyi nevelési területen és valamennyi ismeretágban tartós hatásokat érhetünk el, olyannyira, hogy ezek még más pedagógiai eszközök hatékonyságát is megsokszorozzák. Filmszínházaink mostani állapotában, az iskolák jelenlegi felszereltsége mellett, a filmtárakban rendelkezésre álló művek most adott mennyisége és tematikus megoszlása esetében is lehetséges a film olyan alkalmazása a nevelésben, ami kívánatos szerepét megkö-

zelíti. Hathatós eredményt azonban csak akkor érhetünk el, ha a feladat kivitelezéséhez megszervezzük az iskola, a mozi és a művelődési otthon együttműködését.

A tananyaghoz kapcsolódó irodalmi, történelmi témájú, a tudományos és a művészeti korszakok kiemelkedő alakjainak életét, világát bemutató filmek sorozatos vetítését leginkább a művelődési otthonnak és a filmszínházaknak célszerű vállalni. A dokumentumfilmek és a tanítást közvetlenül szolgáló oktatófilmek rendszeres vetítését az iskolai órarendhez igazítva ésszerű megoldani. A filmek kiválasztásánál lehetőleg évfolyamokban gondolkodjunk /ezt írja elő a gazdaságosság szempontja is/, mert célirányos pedagógiai hatást csak akkor érhetünk el, ha az életkori sajátosságokat minden esetben tiszteletben tartjuk, és ezekre építünk. A siker tehát feltételezi az iskolai tantervek /sőt tanmenetek/, a művelődési otthoni munkatervek, a filmszínházak műsorterveinek gondos, előzetes egyeztetését, és e tervek folyamatos és következetes keresztvitelét a tanév során. Ehhez különösen az iskolai vetítő berendezések kifogástalan karbantartása, a filmtársakkal való igen szervezett együttműködés szükséges.

A filmesztétikai oktatást, a filmek, mint önálló művészeti ágnak megismertetését és megszerettetését jól szolgálhatják a közismert alkotói találkozások az ifjúsággal; iskolák, művelődési otthonok, filmszínházak külön-külön vagy közösen szervezett baráti körei; az ifjúsági filmklubok.

A művelődési otthonok valamennyi nevelési célkitűzés megvalósítására alkalmas terepet jelentenek. A településtől, az abban található kulturális intézmények számától, milyenségétől, hatókörétől, a művelődési otthon típusától függ azonban az, hogy mely nevelési feladatok szorgalmazása, vállalása lehet az adott körülmények között számukra legfontosabb.

Az iskola és a művelődési otthon a legtermészetesebb módon egymásra utalt intézmény. A tanulóifjúság a művelődési otthonok látogatóinak alapvető hányadát alkotja. Épp ezért a két intézményrendszernek meg kell valósítania a pedagógiai ráhatás egységét.

A művelődési otthon és az iskola az ismeretközlésben, a tudás elsajátíttatásában is egymás partnerei, csak hogy az azonos célokat különböző módszerek, eszközök, más formák alkalmazásával, eltérő nevelési helyzetekben valósíthatják meg. Az iskolarendszer kötött keretei, s a művelődési otthonokban lehetséges kötetlen formák átgondolt tervezés esetén jól kiegészíthetik egymást. Az iskolából kiszoruló művelődési területek az érdeklődésből kiindulón szerveződő, általános vagy szakirányú klubokban, szakkörökben a művelődési otthoni keretek között megfelelően gondolhatók. Igen gyümölcsöző együttműködés alakítható ki így akár képzőművészeti, zenei vagy táncnevelési vonatkozásokban, akár a tanulók speciális ismeretek iránti igényének /a skála lehetőségei korlátlanok, a nyelvtanítás éppúgy belefér, mint az autószerelés/ kielégítésében.

Részt vállalhat a művelődési otthon a tanulók korrepetálásában /különös tekintettel a fizikai dolgozók és a hátrányos helyzetű családok gyermekeire/, a különféle vizagákra történő előkészítésben. Igen fontos, hogy együttműködjön az iskolával az egészségügyi felvilágosításban, a szülők pedagógiai felkészítésében, a nevelési tanácsadásban, a pályaválasztás területén. Magától értetődő, hogy segítséget és lehetőséget biztosítson a tanulók öntevékeny irodalmi, művészeti megnyilatkozásainak, hogy együttműködjön az iskolával nívós iskolai emlékünnepek és más iskolai rendezvények létrehozásában.

Friss tartalmat hozó feladatkörhöz juthatnak a művelődési otthonok, együttműködve a főiskolák és egyetemek tanári karaival, KISZ-szervezeteivel, ha fellépési, kiállítási, megnyilatkozási lehetőséget biztosítanak a felsőoktatásban tanuló fiataloknak.

Nagy szerepe lehet a művelődési otthonnak a tanulóifjúság igényes szórakozásának szervezésében, azoknak a játékos módszereknek a kidolgozásában, melyek gyakran sekélyes rendezvényeket a műveltségszerzés és gyakorlás érdekes, sajátos alkalmává emelhetik. Az okos társasjáték kultúra megteremtése igen jelentős lépés lehet az ifjúság általános műveltségszintjének emelésében.

Közismert a televízió és a rádió szerepe az oktatási-nevelési célú műsorok sugárzásával. Hasonlóan sokoldalúan segíti az iskola munkáját a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat is.

Összességében elmondható: a közművelődési intézmények és szervezetek segítik az iskolában megszerzett ismeretek, készségek, képességek elmélyítését, továbbfejlesztését, alkalmazását és gyakorlását. Ezeken kívül olyan fontos nevelési és részben társadalompolitikai feladatok megoldását is segítik, mint például a személyes adottságok és képességek sokoldalú fejlesztése, a szülők pedagógiai műveltségének emelése, az ötnapos tanítási hétre való áttérés során átrendezendő szabadidő kultúrált eltöltése.

A másik törekvés az alapellátást végző közoktatási - közművelődési és tömegsportintézmények szervezeti összevonása útján, egységes irányítással biztosítja az előzőekben részletezett különböző intézmények tevékenységének összehangolását, oly módon, hogy az egyes egységek megtartják szakmai önállóságukat. E szervezeti összevonás lehetőségeit és kereteit határozta meg a 119/1981./M.K.13./ MM. sz. rendelet. Az utasítás kimondja: az összevonás csak ott hajtható végre, ahol megvan ehhez a tárgyi és személyi feltételek.

A harmadik irány: annak az új típusú, több funkciójú intézményi modellnek a kialakítása, amely alapellátást nyújtva komplexen, egységes szervezetben biztosítja a különböző korosztályok és társadalmi rétegek számára a folyamatos műve-

lődés lehetőségét. E modell tartalmi, szervezeti stb. kérdéseinek tanulmányozása, a legjobb módszerek és formák kikísérletezése kezdődött el 1981-ben az ország tizennyolc különböző típusú településén /például: Debrecenben, Pécsen, Békéscsabán, Sarodon, Kecelen, Vaján, Mezőlakon/. Az első lépések biztatóak, és reméljük az 1985-ben befejeződő kísérletek megfelelő alapot adnak a további munkához.

A közoktatás és a közművelődés együttműködéséről szólva külön is kell foglalkozni az iskola szerepével, az egész életen át tartó művelődés megalapozásával.

A folyamatos művelődés megalapozása

Közismert, hogy az iskola minden kor művelődési törekvéseinek és céljainak legfőbb hordozója, mivel a kultúrát az iskolarendszeren keresztül, arra építve, azt kiegészítve lehet csak közvetíteni. Ugyanakkor az iskolának, a műveltség alapjainak megadásával és fejlesztésével együtt, fel kell kelteni a fiatalokban a vágyat szűkebb és tágabb környezetük jelenségeinek megismerésére, fel kell készíteni az ifjúságot az egész életen át tartó önművelésre, ki kell alakítani annak módszereit, meg kell ismertetni intézményes formáit és lehetőségeit. Az iskola feladata tehát, hogy adjon ösztönzést és távlatot az állandó önművelésre, hogy olyan fiatalokat neveljen, akik folyamatos önképzéssel képesek általános és szakműveltségük kiegészítésére. Ez egyben az iskola legfontosabb közművelődési tevékenysége is. Ahogy ezt Szent-Györgyi Albert megfogalmazta: "... amit az iskolának el kell végeznie, elsősorban az, hogy megtanítsa nekünk, hogyan kell tanulnunk, hogy felkeltse a tudás iránti étvágyunkat, hogy megtanítson bennünket a jól végzett munka örömeire és az alkotás izgalmaira, hogy megtanítson arra, hogy szeressük amit csinálunk és hogy segítsen megtalálni azt, amit szeretünk csinálni."

Az önművelés iránti igény kialakítása és készséggé szilárdítása alapvetően két egymással szorosan összefüggő, egy-

másra épülő, egymást feltételező területen történik: a tanórán és a tanórán kívüli kulturális nevelő tevékenységben. E két terület egy dolognak - az iskolai munkának - két oldala. Az iskolai tevékenységnek ilyen értelmi felfogása megköveteli, hogy a pedagógusok ne csak oktatási-nevelési, hanem egységes művelődési folyamatban is gondolkodjanak. A permanens művelődés fokozza az öntevékenységet, az aktivitást, a megismerés örömét a tanulók tevékenységében, az iskolát pedig közelíti a társadalom igényeihez, követelményeihez, megnyitja azt a különböző közművelődési formák felhasználása előtt. "Az önművelés gondolatának haszna - olvashatjuk a Permanens művelődés, közművelődés és iskolarendszer című tanulmányban - az iskolai oktatás-nevelésben nem pusztán a művelődési igények felkeltése és az önművelési - a különböző művelődési - formák megkedveltetése, hanem az iskolai tevékenységek és módszerek fejlődése. Leglényegesebb ezek közül talán a tanulni tanítás elve és a folyamatos ismeretszerzés igénye."

Az önművelés iránti igény kialakításában és készségé fejlesztésében az általános iskolára hárul a döntő feladat. Már ezekben az években be kell építeni a gyermek életébe a kulturális, művelődési, önművelési szokásokat, hogy nemcsak tudásanyagként, ismeretként rakódjanak le bennük az élmények, hanem válják szokásukká a művelődés. Ismerjék meg már ebben a korban szülővárosukat, a tájat, amelyben felnőnek, hogy felnőttként ne menjenek el idegenül, közömbösen egy-egy szobor, műemlék, műsorajánlat, a könyvesbolt kirakata, vagy egy olyan hirdetmény mellett, amely valami tartalmas tevékenységre, művelődésre, szórakozásra hívja fel. Azt kell elérni, hogy a nyolc év alatt a gyermekek ismerőseivé, barátáivá váljanak a kulturális intézmények.

Az oktatás-nevelés jelenlegi gyakorlatát - eredményeit és gondjait - ismerők jól tudják, hogy jelentős szemléletbeli és feltételbeli változások szükségesek ahhoz, hogy az iskola maradéktalanul - vagy legalábbis a jelenleginél hatékonyabban - végrehajthassa az önművelés igényének felkeltésében,

készséggé szilárdításában reá háruló feladatot. A mai iskola egymaga nem képes megfelelni az ilyen elvárásoknak. Ehhez többek között a közoktatási és a közművelődési intézmények alakuló, formálódó tartalmi együttműködésének általánossá válása is szükséges. A közművelődési pártthározat - már 1974-ben - ennek érdekében fogalmazta meg: "A folyamatos művelődés feltételeinek biztosítása érdekében megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a közoktatási és közművelődési intézmények között a tartós és rendszeres, pedagógiai célokat is szolgáló együttműködés kialakítására. Az iskolákban és a közművelődési intézményekben egyaránt érvényre kell jutnia annak a meggyőződésnek, hogy az iskolák oktatási-nevelési céljait csak más kulturális tényezőkkel együtt dolgozva érhetik el."

Az iskola közművelődési funkciója alapvetően kettős. Egyrészt - mint az előzőekben kifejtettük - megalapozza a közművelődési tevékenységet azzal, hogy olyan fiatalokat képez, akikben kialakult az egész életén át tartó, a folyamatos önképzés igénye. Másrészt már az iskolai évek alatt megismerteti tanulóival a közművelődés lehetőségeit, kialakítja az önálló művelődésnek helyi és központi /pl. televízió, rádió/ intézményekhez kapcsolódó szokásrendszerét, megtanít élni kulturális információhordozók igénybevételével, a művelődési alkalmak tudatos felhasználására nevel. E két feladat szorosan összefügg egymással, egymást feltételezi.

x x x x x

Sok még a nyitott, megválaszolendő kérdés, a megoldásra váró probléma a közoktatás és közművelődés kapcsolatában. Ugyanakkor számottevőek és erőt adóak az eddigi tapasztalatok. A továbbiakban is meg kell adni minden támogatást az intézményeknek, és meg kell óvni őket attól, hogy illúziókat kergessenek. Nagy erőfeszítést és hosszú időt igényel a közoktatás és közművelődés hatékony, összehangolt működtetésének biztosítása. Ezen erőfeszítések során ne feledjük: "A műveltség megalapozása, a tudásvágy felkeltése, anyanyelvünk

ápolása, a kulturális értékek terjesztése, az önművelés ösztönzése nem az oktatás, a művelődés belügye, hanem elválaszthatatlan az egész társadalom fejlődésétől."

A KÖZOKTATÁS ÉS A KÖZMŰVELŐDÉS EMBERI TÉNYEZŐI

Napjainkban a gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődés megannyi területén megnövekedett az emberi tényező szerepe. Mielőtt azonban a mai kérdésekre térnénk, vessünk rövid visszatekintést az ember és szerepe megfogalmazására a filozófiatörténetben. Felelevenítve filozófiai történeti ismereteinket, tudjuk, hogy a görög szofistáknál az ember képezte a kultúra központját. Protagorasz írásaiban minden dolog mértékévé léptette elő. Demokritosz munkáiban az ember a nevelés, az oktatás eredménye "...a nevelés átalakítja az embert, de ezen átalakítás által természetet teremt" - írja. Platón embere a lélek halhatatlanságának képze, Arisztotelész munkáiban az anyag az ember teste, a forma az ember lelke, és mindez a világhierarchia csúcsa. Ágostonnál a lélek a testtől független fogalom, Aquinói Tamás munkáiban az ember a lélek és a test összessége. A francia materialista Montaigne úgy látja, hogy "a császárok és a csizmadiák lelkét egyazon öntő-mintába mártják". Descartes embereszménye a "Cogito, ergo sum". Hobbes munkáiban azt olvashatjuk, hogy "a természet egyenlő testi és szellemi képességekkel ruházott fel minket, s bár az egyik embernek a másiknál olykor nyilvánvalóan izmosabb a teste, és fürgébb a szelleme, ennek ellenére mindent összevéve az ember és ember közti különbség nem annyira jelentős, hogy ilyen alapon az egyik ember osztályelőnyökét követelhesen magának, amelyekre egy másik éppoly joggal igényt ne tarthatna." Fichte munkáiban a cselekvő ember mellett foglal állást.

Természetesen az ember szerepe jelentős helyet kap a marxizmus-leninizmus klasszikusainak munkáiban is. Marx meg-

állapítja, hogy a személyiség lényege "...nem az elvont fizikai természete, hanem társadalmi minősége". Ebből következően "...először az emberi természetet általában kell megvizsgálnunk, és azután a minden korszakban történelmileg módosult emberi természetet". Vagyis Marx az ember konkrét, történelmi folyamatokban betöltött szereplését tartja fontosnak, figyelembe véve a társadalmi viszonyok specifikumát, és a mindenkori munkatevékenység feltárását. A "Gazdaságfilozófiai kéziratokban" Marx megállapítja, hogy az ember számára "a termelés az ő dolgozva-tevékeny nembeli élete. Általa jelenik meg a természet, az ő műveként és az ő valóságaként". Marx elemzésében az emberi civilizáció létrehozásában döntő szerepet játszik a munka, az alkotás. Az ember a munkában - írja "bizonyul... csak valóban nembeli lénynek".

A marxizmus-leninizmus klasszikusai értékelték a történelem, a társadalom és az emberi tevékenység kölcsönhatását is. Marx megállapítja, hogy "mint ahogy maga a társadalom, az embert mint embert termeli, úgy a társadalmat az ember termeli". Lenin kitér arra, hogy "az egész történelem az egyének cselekedeteiből tevődik össze, akik kétségtelenül cselekvők".

A munkásmozgalom, a marxizmus-leninizmus eszmájének fejlődéstörténete gyakorlatában sokoldalúan bontakozik ki az emberi tényező és a művelődés kapcsolata. A marxizmus-leninizmus klasszikusai nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy a spontán munkásmozgalomban állandóan növekedjék a "tudatos elem" szerepe, hiszen a munkásmozgalom nem egyszerűen valaminek a tagadása, hanem a jövő új társadalmának igenlése is, amelynek megtervezése, megvalósítása viszont növekvő műveltséget igényel. Eszménk történelmi méretű előretörésében megkülönböztetett jelentőségű volt a marxizmussal ellentétes nézetek eszmei vitában való legyőzése - gondoljunk az első Internacionálé vitáira, vagy Lenin vitáira a mensevikekkel, eszerekkel. Az ideológiai munkában növekvő jelentőséget kapott a meggyőzés, érvekkel, cselekvéssel és a mozgósítás a soron következő gyakorlati feladatokra.

Az emberi tényező szerepe minőségileg új helyzetbe került a Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelmével. A mind többoldalúan fejlett, tehetségét a reális lehetőségek szerint kibontakoztató embereszmény kapott polgárjogot századunk huszas éveitől a szovjet fejlődésben. Ebben a műveltség mindenkör megkülönböztetett szerepet kapott. Elegendő utalni arra a dekrétumra, amelyet Lenin a polgárháború közepette, 1919. december 26-án írt alá, amely szerint elrendelte az 50 éven aluli analfabéták intézményes oktatását. Lenin akkor nem azzal foglalkozott, hogy vajon az első úrhajót a szovjetek vagy az amerikaiak fogják-e felbocsátani, hanem a kultúra terjesztését napi gyakorlati feladatként kezelte, mégis ezzel alapozta meg a tudományban és a művelődésben azt az eseményt, amelyet 1957-ben "szputnyik-sokk"-nak nevezett a polgári világ. Ebben a munkában különös jelentősége volt az értelmiségnek, soraikban az oktatás és a művelődés dolgozóinak. A szocialista forradalom mindent megtett azért, hogy a régi értelmiség minél nagyobb része vállaljon szerepet az új társadalom építésében. Lenin több munkájában szembeszállt azokkal, akik a "proletkult" jegyében a civilizáció művelődési értékeinek minden korábbi eredményét tagadták. A szocializmus kultúrpolitikája magába szivja az emberi művelődés történetének értékeit, és ezeket hasznosítva alkot újakat, az új körülmények között. Hosszan lehetne elemezni azt a folyamatot, ahogyan a szovjet értelmiség legnagyobb osztaga, a pedagógusok és a népművelők tábora kialakult, műveltségük növekedett, békés és háborús körülmények között is nagy szerepet vállaltak hivatásuk minél eredményesebb gyakorlásában. A kultúra dolgozóinak létszáma a forradalom előtt alig néhány százezerre volt tehető, ma több mint három millióan szolgálják a szovjet nép szellemi gazdagodását.

Hazánk felszabadulás utáni történelmére visszatekintve is indokolt vázlatosan áttekinteni a pedagógusok és népművelők munkakörülményeinek, iskolázottságának, nemek szerinti összetételének, összességében tevékenységének vonulatát. Közismert tény, hogy az emberi tényezőben a felszabaduláskor ala-

csony általános és szakműveltséget örököltünk a régi rendszertől. Kiemelkedő tudósaink zöme nem itthon, hanem külföldön dolgozott és alkotott. Nem véletlen, hogy a tucatnyi magyar Nobel-díjas közül egyedül Szent-Györgyi Albert kapta a legmagasabb tudományos elismerést itthoni, a szegedi egyetemen elért kutatási sikerei elismeréseként. A kultúra iránt érdeklődő polgárság jelentős részének érdeklődése nyugati orientációjú volt, ugyanakkor jelentős volt azok tábora, akik a munkás-paraszti kultúra értékeit kutatták, és küzdöttek az elnyomottak műveltségének javításáért. Közülük nem kevesen a társadalom művelődési egyenlőtlenségeit és igazságtalanságait vizsgálva jutottak el az alapvető osztályellentétek felismeréséig, és váltak a progresszió harcosaivá, nemcsak a kultúrában, hanem szélesebb értelemben is. Külön kell szólnunk azoknak a százaknak és ezreknek a munkájáról, akik az öntevékeny munkás kulturális mozgalmakat szervezték, és a műveltség mellett az eszmét terjesztették, vagy éppen kollégiumokat szerveztek a rossz körülmények között élő fiatal tehetségek támogatására.

A felszabadulás után óriási változások bontakoztak ki, amelyekben a kezdeti időszak ellentmondásai mellett is a pozitív tényezők a meghatározók. Szabadjon a számok száraz nyelven ezekről is írni. 1938. és 1981. között hazánkban az óvodák száma négyszeresére, az óvónők száma hússzorosára növekedett. És amíg 45 évvel ezelőtt csupán minden negyedik gyermek jár óvodába, ma az óvodai vagy iskolaelőkészítő ellátást általánossá tettük. Eközben sikerült elérni, hogy az egy óvónőre jutó gyermekek száma, amely 1938-ban mintegy 80 volt, és még 1950-ben is 44 - mostanára 16-ra csökkent. Ez jelentős eredmény még akkor is, ha tudjuk, hogy időközben képesítés nélkülieket is kellett alkalmazni, óvodai túlszűfolt-ság okozott gondot.

De hasonló képről adhatunk számot az általános iskolai pedagógusok létszámának alakulásánál is. Amíg 1938-ban közel 45 tanuló jutott egy pedagógusra, ez a szám mostanára 16-ra

csökkent, eredményeként annak, hogy időközben az általános iskolai pedagógusok száma háromszorosára emelkedett. Természetesen a létszámbiztosítás e téren sem volt problémák nélküli, de a fő vonulat eredményeit nem vitathatjuk. A középfokot tekintve 1938-hoz képest az iskolák száma kétszeresére, a tanulók száma négyszeresére, a pedagógusok száma közel ötszörösére növekedett.

A szakmunkásképzésben csupán az utóbbi évtized statisztikai mutatói is minőségi változást jeleznek. Amíg tíz évvel ezelőtt egy elméleti oktatóra 60 tanuló jutott, egy szakoktatóra 50, mostanára ez a szám mindkét esetben 34-re csökkent. Ugyancsak közel felére, 56-ról 30-ra alakult az egy főhivatású nevelőre jutó tanulók száma is. Időközben jelentősen emelkedett a felsőfokú végzettségű pedagógusok száma, amely az elméleti oktatóknál 95 százalék, és a szakoktatók 80 százaléka is legalább középfokú iskolai végzettséggel rendelkezik. A főhivatású nevelők háromnegyed része is felsőfokú diploma birtokosa. Hasonló mennyiségi és minőségi változások következtek be a gyermekvédelem, a pedagógusok, a nevelő ellátottság, a mozgássérültek és a gyámügyi munka területén is. Jelentős eredmények születtek ugyancsak a közművelődés személyi ellátottsága tekintetében, annak ellenére, hogy az itt dolgozók soraiban még ma is indokolatlanul magas a képesítés nélküliek száma. Hiszen egyik oldalról jelentős az, hogy több mint 15 ezer népművelő tevékenykedik a közművelődésben, ugyanakkor e jelentős létszám közel egyharmada még nem rendelkezik a megfelelő, előírások szerinti iskolai végzettséggel.

E jelentős eredményeket nagy társadalmi erőfeszítésekkel, ráfordításokkal lehetett elérni. E téren természetesen különböző, sajátos differenciáló tényezők is jelentkeztek. Értelmezhető ugyanis, hogy művelődéspolitikánkban megkülönböztetett támogatást kap az alapozó ismereteket nyújtó általános iskola, illetve a középfokon belül a munkásosztály ifjúsági utánpótlását biztosító szakmunkásképzés. Ezzel együtt is a fő folyamatokat feltétlenül a pozitívumok határozzák meg.

A nyolcvanas évszázadálás alapján a pedagógusok helyzetéről már alaposabb vizálatokat felmutató képpel is rendelkezünk. Eszerint a diplomás létszámmal nagyobb útemben nőtt az utóbbi tíz évben a pedagógiai végzettséggel rendelkezők száma. Hiszen 1970-ben mintegy 87 ezren voltak, s számuk mostanára 150 ezerre emelkedett. Ezzel a legnépesebb diplomás réteg lett, s ma közel minden harmadik diplomás pedagógus. A pedagógiai végzettségük több mint kétharmada a pályán dolgozik, és csaknem 60 százaléka 40 évesnél fiatalabb, s minden harmadik 30 év alatti. Településszerkezeti összetételüket tekintve 30 százaléuk a fővárosban, további közel emnyi a községekben él. Összeségében az oktatásügy dolgozóinak több mint 95 százaléka a felszabadulás után szerezte diplomáját. Ha a felkészültség, a végzettség szerinti képet vizsgáljuk, akkor a tények mutatják, hogy túljutottunk a képesítés nélküliek magas számán, és a pedagógusok döntő többsége ma már feladata elvégzéséhez megfelelő képesítéssel rendelkezik. Emellett természetesen nem lehetünk közömbösek a még létező képesítés nélkülieg problémájával szemben sem. A jövőben különös gondot kell arra fordítanunk, hogy a demográfiai mozgások, amelyek változó településszerkezetben realizálódnak, ne teremtsenek olyan helyzetet, hogy a pedagógus-állátottság minőségi mutatóinak negatív változása következze be. Ez egyebek között azal is jár, hogy a pedagógus társadalmon belüli, munkakör szerinti mozgálást nem lehet statikus állapotnak tekinteni, hanem a különböző iskolafokokaton oktató kollégák bizonyos iskolafokokatok közötti mozgásával is számolnunk kell. Ma már látható, hogy csökken az óvónők iránti kereslet, mind kevesebb tanítóra lesz szükség átméletileg, ugyanakkor megnövekszik a felsőtagozatos tanár, illetve középfokú intézményi-oktató igény. A pedagógusképzés - továbbképzés mobilizáló funkcióját feltétlenül növelnünk kell.

A pedagógus-állátottság mozgalmi mutatják azt, hogy gondjaink ellensőre is van presztizse pályánknak. Ezzel együtt fel kell figyelni a pedagógus pálya erkölcsi elismerésének növelésőre éppőgy, mint anyagi-ozociális problémáinak reális meg-

oldására. Ebből a szempontból is nagy jelentőségű az, hogy az MSZMP Központi Bizottság határozatának megfelelően a Minisztertanács 1983-ban foglalkozni kíván a pedagógus hivatás sokoldalú elemzésével, és a pálya társadalmi szerepének, jelentőségének megfelelő továbbfejlesztésével.

A közművelődésben, de különösen a pedagógus pályán megfigyelhető jelenség volt az elmúlt évtizedekben a nagymértékű feminizálódás. Hazánkban 1938-ban a diplomások mindössze 10 százaléka volt nő, ma ez 40 százalék körül mozog. Vagyis, amíg a felszabadulás óta a férfi diplomások száma két-háromszorosára, a női diplomásoké hét-nyolcszorosára emelkedett. Ez nagy történelmi igazságtalanság kiküszöbölését szolgálta, hiszen mindenképpen indokolt, hogy a nők a diplomás pályákon is népességen belüli arányuknak megfelelően legyenek jelen. Ha ezt általában nézzük, akkor ezt a szintet még most sem értük el, hiszen mintegy 10 százalékos mínusz látható az adatokból. A kérdés azonban összetett. Ha ugyanis a diplomás pályákon a nemek szerinti összetételt a korkarácsonyfa viszonylatában vizsgáljuk, akkor kiderül, hogy a fiatal diplomások között lényegesen több a nő, mint a népességen belül. Ugyanakkor a nyugdíj előtti években a helyzet fordított. Jelenleg a friss diplomások mintegy 55-56 százaléka nő, a nappali, esti tagozaton együttvéve. Vagyis ha nem vigyázunk, néhány évtized múlva a férfiak emancipációjára kell figyelnünk a diplomás pályákon. A probléma okait sokoldalúan kell vizsgálni.

Esetünkben azonban a művelődésügy, elsősorban a pedagógusok helyzetéről van szó. Itt már most is az oktatók jelentős többsége nő. E helyzet kialakulásának egyrészt objektív okai voltak. Egy sor területen ugyanis, elsősorban az iparban, az adott munkakörülmények között a nők alkalmazása csak kismértékben lehetséges, emiatt a társadalmi igazság érdekében bizonyos pályák szinte szükségszerűen elnőiesednek. A helyzet azonban itt is változik, hiszen ha a mezőgazdaságra gondolunk, két évtizeddel ezelőtt alig volt női diplomás, és ma a munkakultúra feltételei lehetővé teszi nagylétszámú női diplomás

alkalmazását. Táviataiban tehát a körülmények abba az irányba hatnak, hogy a férfi diplomások számát kell növelnünk a pedagógus pályán nemcsak pedagógiai, hanem társadalmi megközelítésből. A pályán dolgozók sokat tehetnek azért, hogy utánpótlásunk összetétele ne csak felkészültségben, minőségben, hanem a nemek szerinti egészséges arányösszetételben is jó irányba változzon.

Sokirányú feladatok vannak a pedagógusok munkakörülményeinek javításában is, amelynek lényege, hogy tevékenységük elsődleges terepe és minősítő tényezője az iskolai oktató-nevelő munka hatékonyságának növelése legyen. Emellett természetesen csak tisztelettel lehet szólni azokról, akik elsődleges feladatuk eredményes megvalósítása mellett az iskolán kívüli közéleti munkában is szerepet vállalnak. Ez utóbbiban különösen jelentős az iskolák és a közművelődési intézmények, a pedagógusok és a népművelők mind sokirányúbb kapcsolata és együttműködése.

Az emberi tényező a közoktatásban és a közművelődésben is más megközelítési felvetéseket igényel. E helyen csupán vázlatosan néhányat kívánunk megfogalmazni azok közül a tartalmi elemek közül, amelyekkel az e téren dolgozóknak különös súllyal kell foglalkozniuk. A világhelyzet úgy alakult, hogy az emberiség és benne mindannyiunk legfontosabb feladata, a béke megvédése. A békére nevelés, a békepropaganda mindenkor fontos tényező volt munkánkban, napjainkban azonban szerepe megnövekedett. Osztályalapon, marxista-leninista megközelítésben, a feszültség okainak alapos vizsgálata jegyében kell e munkát végezni. Sokoldalúan be kell mutatni, hogy a szocializmus mindenkor békét akart és akar, és ez nem egyszerűen óhaja, hanem cselekvő programjának lényege. Ma a világon katonai erőegyensúly alakult ki, amely a béke biztosításának alapvető tényezője, a mi törekvésünk azonban, hogy ez az egyensúly a csökkenő fegyverzetek szintjén alakuljon a jövőben. Nagyon fontos, hogy oktató-nevelő munkánk történelmi perspektívában is jól érzékeltesse a jelen helyzet alakulásának okait,

ebben az imperialista hadiipari komplexumok agresszív jelenlétének szerepét. Nem engedhetjük meg, hogy a megoldást bárki is valamiféle üres pacifizmusban keresse, hiszen ez nem vezet célra, ellenkezőleg: minden állampolgárnak meg kell találnia a maga feladatát a szocialista közösség országai, a párt, a kormány, a társadalom békétörékvéseinek gyakorlati támogatása érdekében. Fontos, hogy az ifjúság is reális veszélytudattal, de ugyancsak reális, optimista jövőszemlélettel vizsgálja a világ napi eseményeit. Nem szabad engedni a pesszimizmusnak, a nihilizmusnak, a világvége hangulatnak, hiszen ez súlyos következményekkel jár. Összességében a békére nevelés és a békepropaganda, a békéért küzdő cselekvő magatartás formálása nem szakokhoz kötött nevelői feladat, hanem mindenki munkájának alapvető, fontos része.

A változó világ körülményei között kell túllépni tanuló-ifjúságunk "tankönyv-szocializmus" szemléletén. A szocialista világ századunkbeli előretörését, a kommunista és munkásmozgalom megállíthatatlan lendületét úgy kell bemutatni, hogy a meghatározó eredmények felvázolása mellett, a létező gondok és konfliktusok okainak vizsgálatára is sor kerüljön. Csak így kerülhetjük azt el, hogy a tanultak és a valóság összevetése konfliktust szüljön a felnövekvő ifjúság gondolkodásában. A szocializmus rendszere előre tör, egyes osztagai azonban időnként válsághelyzetbe kerülnek, de e válságok marxista-leninista politikai alapon megoldhatók, amint ezt történelmi példák is bizonyítják. Vagyis a szocializmus-képét a maga komplexitásában kell a korosztályoknak megfelelő formában bemutatni.

Nem különben új hangsúlyokat igényel a kapitalizmus belső válságának minősítése is. Ez a mélyülő általános válság súlyos következményeket hozott az emberiség számára. A tőkésországok politikája jobbra tolódott, a fegyverkezés lendületét megnövelték, munkanélküli milliók jelentek meg a tőkésországokban. A válság a gazdasági kapcsolatokat is negatívan befolyásolja. Meg kell mutatni, hogy a válság további mélyülése nem érdekünk, hiszen a példa azt mutatja, hogy ebből a jelen

világhelyzetben a kilábalás nem a forradalmi fejlődés irányába alakul. Érdekünk, hogy a kapitalizmus stabilizálódjon, csökkenjenek a válságából következő feszítő terhek a világra, és a két világrendszer közötti békés verseny döntse el a társadalmi rendszerünk magasabbrendűségét. Mindent megteszünk azért, hogy a rendszerek vitáját és versenyét inkább hosszú békés út, mint rövid termonukleáris konfliktus döntse el.

De a nevelőmunka a belpolitikában is számos új hangsúlyt tűz napirendre. Az eddiginél sokoldalúbban kell megfelelő realitással bemutatnunk társadalmunk fejlődését, különösen a felszabadulás utáni évtizedekben. Fel kell készítenünk az ifjúságot arra, hogy értékelje, védje, gazdagítsa vívmányainkat, hasznosítsa több évtizedes munkánk pozitív és negatív tapasztalatait egyaránt. Tanuljon az eredmények okaiból, de ismerje a negatívumok tanulságait is. Ez sem egyszerűen történelemoktatás és ismeretterjesztés kérdése - bár az is -, hanem lényegesen komplexebb tényező. Ugyancsak sok tartalmi mondanivalót jelent számunkra a szocialista demokrácia állandó gyakorlati gazdagítása, különös tekintettel a társadalom alapközösségeiben, a munkahelyen, a családban és más kollektívákban. E téren már jelentős eredményeink vannak, de nem kisebb távlatok állnak előttünk az emberi cselekvés mind sokirányúbb kibontakoztatásában, hasznosításában.

Nagy gondot kell fordítani a szocialista családi élet sokirányú gazdagítására is. Vagyis a szocialista életmód mind sokoldalúbb kibontakoztatása a munka, a közösségi, a családi és a magánéleti kultúra mind komplexebb képviselete kell hogy munkánk tartalmát meghatározza. Törekvéseinkben növekvő szerepet kell adnunk az ember erkölcsi magatartásának az élet minden területén.

A munka során különös figyelmet kell fordítani az ifjúságra. Ifjúságpolitikánkban egyaránt fontos szerepet kap az élet-, munka- és tanulási körülmények javítása, illetve az ifjúsággal szembeni növekvő, de teljesíthető követelmények meg-

határozása. Nevelőmunkánk és a példamutatás egyaránt jelentős abban, hogy a felnövekvő nemzedék képessé váljék a mindig emelkedő követelmények eredményes teljesítésére. E munkában adott a társadalom felelőssége, a család, az iskola feladata, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül az ifjúság felelősségét sem saját jövőjének alakításában.

Vázlatpontokat villantottunk csak fel az oktatás és művelődés emberi tényezőinek társadalmi tartalmi momentumairól. Bizunk abban, hogy e fontos kérdés sokoldalú vizsgálata állandóan gazdagodik mindennapi munkánkban.



AZ ERKÖLCSI NEVELÉS SZEREPE A FELNŐTTOKTATÁSBAN

Az erkölcsi nevelés és az oktatás bonyolult kölcsönhatásos rendszert alkotnak, és igen sok szerteágazó problémát foglalnak magukban. A témakör kifejtése az adott keretek között két irányban, ill. két dimenzióban történik meg: egyrészt érinteni kell az erkölcsi nevelés lehetőségeit az oktatásban, különös tekintettel a felnőttoktatásra, és ezzel együtt választ kell adni arra a kérdésre is, hogy mennyiben lehetséges erkölcsi nevelés felnőttkorban, másrészt meg kell válaszolni azt a kérdést is, hogy az etika oktatása - tehát az erkölcs elméletének a megismertetése - mennyiben járulhat hozzá a nevelés eredményesebbé tételéhez.

A szóbanforgó problémákról a magyar etikai, szociológiai, pszichológiai, pedagógiai irodalomban számos monográfia, tanulmány jelent meg, több vonatkozásban viták is lezajlottak; mégis az a véleményünk, hogy a megjelölt kérdések tudományosan nincsenek kellőképpen kimunkálva, ill. bizonyos nézetek, tételek erősen vitathatók. A következőkben arra teszünk kísérletet, hogy néhány lényegesebb összefüggést az oktatás és az erkölcsi nevelés kölcsönhatásáról kiemeljünk, megjegyezve azt, hogy mondanivalónkat műfaji jellege miatt /előadás/ nem dokumentáljuk olyan mértékben, mint ahogy ez lehetséges, ill. szükséges lenne, és a hivatkozásoknál is eltekintünk a források pontos megjelölésétől.

A felnőttek erkölcsi nevelésének lehetőségei

A pszichológia, különösen a fejlődéslélektan feltárta azokat a főbb etápokát, amelyek a személyiség struktúrájában és dinamikájában megfigyelhetők. A személyiség fejlődése olyan törvényszerű folyamat, ahol sokirányú kölcsönhatás valósul meg az egyén genetikai adottságai és környezete között. A személyiségjegyek nem egyszer és mindenkorra adóttak, hanem állandóan változnak, módosulnak az élettevékenységnek megfelelően. A személyiségjegyeken belül a különböző összetevők egységesen alkotják a személyiséget, mégis lehetséges bizonyos oldalainak, alkotóelemeinek kiemelése. Az erkölcsi oldal a személyiségnek egyik lényeges összetevője, és bár együtt fejlődik, együtt funkcionál más összetevőkkel, mégis beszélhetünk a viszonylagos önállóságáról. A személyiség erkölcsi dimenziójának a viszonylagos önállósága lehetővé teszi, hogy bővebben megvizsgáljuk ezt az oldalt, de szem előtt tartva, hogy az erkölcsi jegyek együtt alakulnak, módosulnak a személyiséget összeötvöző más dimenziókkal.

A személyiségdinamikában ismert az a törvényszerűség, hogy az egyes tulajdonságok, jellemzők kialakulásánál megkülönböztethetjük az ún. kritikus időszakokat. Ismert például, hogy a nyelv, a tudat kialakulásánál milyen kritikus időszakot jelent az emberi élet első 10 éve, ugyanis ha a beszéd és a tudat ebben az időszakban nem alakul ki, akkor a későbbiek során a kialakulás lehetőségei már nehézkesek lesznek. Az is ismert, hogy a személyiséget, ill. a személyiség egy-egy oldalát meghatározó tényezők rendszerében beszélhetünk kiemelten fontos szerepet játszó tényezőkről. Az erkölcsi fejlődés is tartalmaz kritikus korszakokat, és ismertek azok a jelenségek is, amelyek a kölcsönhatásos mechanizmusban kiemelkedő szerepet játszanak.

A személyiség erkölcsi fejlődésében egyik leglényegesebb, tehát kitüntetett szerepet játszó jelenségnek kell tekintenünk a családot. A család hatása az erkölcsi jellemzők kialakulására többirányú. Mindenki a családja révén örököl meg-

tározott genetikai jellemzőket /biológiai adottságokat/, amelyek kiindulási alapot képeznek a továbbformálódáshoz. Ezek az adottságok - a szélsőséges eseteket leszámítva - nem olyan biológiai determinánsok, amelyek mintegy végzettszerűen szólnának bele az egyéniség alakulásába, de mégis megszabnak bizonyos kereteket, ugyanis a hajlamok, az adottságok, amelyeket az egyének örökölnék, határt szabnak a formálódás lehetőségeinek. Továbbmenve, a családban látott, hallott, tehát átélt erkölcsi jelenségeket az egyén különösen a korai életszakaszban mintegy cselekvési mintákat veszi át. A család erkölcsi értékeit, értékítéleteit, magatartási elveket első fokon közvetíti az egyén számára. Attól sem szabad eltekintenünk, hogy a szülőktől örökölt hajlamok, adottságok kedvező talajt biztosítanak azoknak az erkölcsi jegyeknek, magatartásmódoknak, szerepeknek az átvételére, amelyek a szülőknél is kialakultak. Az életkor első szakaszában, de a későbbiek során is a családi hatás lehetőségei rendkívül szélesek, és esetenként túlsúlyba is kerülhetnek ugyanúgy, mint ahogy esetenként más tényezők hatása is hangsúlyosabb lehet.

Az erkölcsi jellemzők kialakulásában a társadalom is kitüntetett hatóoknak bizonyul. A társadalom befolyása több síkon, több formában végbemenő folyamat. A társadalmi hatásmechanizmus összetevői között találjuk az iskolát, a munkahelyet, a társadalmi viszonyok egészét: gazdasági, politikai, osztály, kulturális, tudományos viszonyokat, a tömegkommunikáció egész rendszerét. Ugyancsak lényeges tényezőnek kell tekintenünk az erkölcsi nevelésben az önnevelést, a fiatalok esetében a baráti kört és az un. "kortárs csoportot".

A kortárs csoport előtérbe kerülése az erkölcsi nevelésben új jelenségnek tekinthető, ugyanis századunk második felében figyelhető meg ennek a folyamatnak a felerősödése. A kortárs csoport nagy hatása a tizenéveseknél jelentkezik elsősorban, és esetenként olyan intenzitású lehet, hogy különösen negatív befolyását a szülői ház és az iskola együttesen is nehezen képes hatálytalanítani. A kortárs csoport közre-

játszásának ilyen mérvű felerősödése több tényezőnek a következménye. Szerepet játszik ennek a folyamatnak a kialakulásában a nők nagymérvű munkavállalása, és ezzel együtt az e helyzet, hogy a szülők keveset vannak együtt a gyermekekkel, de szerepet játszik az a tény is, hogy az iskolai képzés, ill. a szakképzés ideje kitolódott, és a szóbanforgó kortárs csoport tagjai sokat vannak együtt, szabadidejük nagy részét együtt töltik el.

A magyarországi tapasztalatokat figyelembevéve azt látjuk, hogy még a két világháború között is kevés volt az elemi iskola után a továbbtanulók, vagy a szakképzésben résztvevők száma, és viszonylag korán, mintegy gyermekként kényszerültek a munkában való részvételre, azaz a munka-kényszer következtében a kortárs csoport tagjai elsősorban nem egymással kommunikáltak és nem együtt tevékenykedtek, hanem a társadalom egyéb korosztályaival közösen. Ennek megfelelően kevesebb időt töltöttek együtt, így a kortárs csoport hatása - bár jelentős volt - izlés, felfogásmód, értékek, orientációk stb. vonatkozásában, mégis szűkebb lehetőségekkel rendelkezett, mint napjainkban. Ma ugyanis az adott korosztály többsége vagy középiskolába jár, vagy olyan jellegű szakképzésben részesül az általános iskola után, amikor még hosszú ideig együtt marad a kortárs csoport, és a szabadidő eltöltésének nagyon sok olyan lehetőségével rendelkeznek /szórakozás, sport stb./, amelyek ugyan csak az adott csoport együttmaradását segítik elő. Figyelembe véve az elmondott jellegzetességeket, az erkölcsi nevelésben mindig lényeges tényezőként kell számolni a kortárs csoport szerepével.

A felnőttkorúak erkölcsi nevelésének a lehetőségei sokkal korlátozottabbak, mint a gyermek-, ill. az ifjú korosztály tagjaié. Jelentős szerepe van az erkölcsi jellemzők kialakulásában a munkahelynek általában, különösen akkor, ha ez párosul a tudatos társadalmi ráhatással. A tudatos társadalmi ráhatás némi kívánnivalót hagy maga után; ugyanis sajnos társadalmilag az erkölcsi nevelésnek nincs egy kialakított rendszere,

sőt hiányoznak azok az elméleti kutatások is, amelyek alapjait képezhetnék egy ilyen erkölcsi nevelési rendszernek. A munkahely vonatkozásában különösen jelentős az első munkahely; ugyanis az egyén és a társadalom találkozásának ez a legjelentősebb fóruma; a társadalmi hatások többsége a munkahelyen keresztül közvetítődik az egyén felé. A munkahely hatása nemcsak abban nyilvánul meg, hogy az egyén feladatokat lát el, és ezeket a feladatokat anyagilag, erkölcsileg értékeli, hogy kapcsolatba kerül munkatársaival, rászorul azok kooperációjára, beilleszkedik a munkahelyi hierarchiába, hanem abban is, hogy a munkahelyi szervek /párt, KISZ, szakszervezet/ felvetnek, értékelnek erkölcsi vonatkozásokat, tudatosan is beleszólnak az egyén erkölcsi formálásába. A kérdésnek egy másik oldalát jelenti, hogy az említett szervek mennyire végzik ezt tudatosan és szakszerűen anélkül, hogy az említett tevékenységet lebecsülnénk. Meg kell állapítanunk, hogy az erkölcsi neveléssel kapcsolatos elvek, módszerek, eszközök az említett szerveknél sem tisztázottak.

A felnőttkorúak erkölcsi jegyeinek kialakulásában részt vesz a baráti kör is. A felnőttek baráti köre már csak részben kerül ki a kortárs csoportból, ugyanis a baráti körhöz nagyon gyakran hozzátartoznak más korcsoportok tagjai is. A felnőttkori erkölcs- és jellemformálásban mindvégig jelentős szerepet játszik a család. Egyrészt maga a házasságkötés és a házasság szűkségszerűen változást idéz elő a személyiségjegyekben, általában a "megkomolyodást" segítheti elő, másrészt a családi élettel kapcsolatos feladatok, különösen a gyermek iránti kötelezettség, az erkölcsi jellemzők területén is érezteti a hatását. Az átlag-embernél a családi élet erősíti a felelősségtudatot, de természetesen kialakíthat negatív jegyeket is /családi beszűkülés, önzés stb./.

Az erkölcsi jellemzők felnőttkori alapvető átformálása - bár elvileg nem kizárt - mégis nehezen képzelhető el. Elvi lehetőséget a teljes környezetváltoztatás biztosítana, ez azonban társadalmilag tömegméretekben kivitelezhetetlen.

Egyénenként és esetenként környezetváltozás nélkül is elképzelhetők gyökeres fordulatok, de ehhez nem átlagember, nem átlagegyéniség szükséges. Sajnos éppen az alkoholizmus és a bűnözés bizonyítanak amellett, hogy a felnőttkori személyiség-átformálás lehetőségeinek nagyon szűkek a határai. Az alkoholisták döntő többsége az alkoholelvonó kurák után is visszaesik, és az is ismert, hogy a bűnözők a büntetés letöltése után többségükben nem találják meg a hasznos társadalmi tevékenységhez vezető utat, hanem visszacsúsznak a bűnözés társadalmilag egyáltalán nem kívánatos útjára. A bűnözőkkel kapcsolatban az is közismert, hogy bár a büntetésvégrehajtó intézmények mindent megtesznek a megtévedtek átnevelése érdekében, a börtönök, a fegyházak nagyon gyakran bűnözési továbbképzési funkciókat is betöltenek mintegy melléktermékként, amit még a szocialista büntetés végrehajtása sem tudott kiküszöbölni.

Az említetteken túl az erkölcsi nevelésben szerepet játszik a kultúra, és ezen belül a művészetek és az oktatás is. Az oktatást adott vonatkozásban úgy kell tekintenünk, amely nagyon sok területen ad ismereteket, és az ismeretekkel együtt megy végbe az erkölcsi nevelés is. A különböző tantárgyak, tudományágak tényanyagaikkal együtt vagy a belőlük levonható következtetésekben tartalmaznak erkölcsi oldalakat. Az erkölcsi nevelés az esetek egy részében indirekt módon, míg az esetek másik részében direkt módon végbemenő folyamat. Az erkölcsi nevelésnek a direkt módon végbemenő folyamatát jelenti az etikaoktatás, amelyről a következőkben kissé részletesebben kívánunk szólni.

Etikaoktatás és erkölcsi nevelés

Az etikaoktatás szerepéről, jelentőségéről, módszereiről nagyon eltérő és vitatható elképzelések alakultak ki. Közismert, hogy Szókratész, akit az etikai racionalizmus megteremtőjének tekinthetünk, azt tanította, hogy ha az emberek megismerik a jót, a helyeset, az erkölcsöt, akkor már aszerint

is cselekednek, tehát az erkölcs oktatása, az etika garanciát jelent az erkölcsi elvek, szabályok betartására. Mások szerint az etika oktatása, tehát az erkölcs lényegének a megismerése csak nagyon közvetve, szűk keretek között járul hozzá az erkölcsi gyakorlathoz, és semmilyen vonatkozásban nem jelent garanciát a pozitív erkölcsi gyakorlat, az erkölcsös magatartás létrejöttéhez.

Mielőtt a két egymással szembenálló nézettel kapcsolatban állást foglalnánk, szükséges néhány fogalom értelmezése. A mindennapi életben az etika, az erkölcs fogalma gyakran azonos értelemben szerepel, holott egyik esetben társadalmi jelenségről, a másik esetben pedig tudományáról van szó. Az erkölcs olyan társadalmi jelenséget reprezentál, amely egyrészt a magatartásra vonatkozó elveket, szabályokat jelent, másrészt pedig társadalmi gyakorlatot, az emberek egymáshoz való viszonyát. Az etika pedig mint tudomány az erkölcs lényegével, keletkezésével, fejlődésével, főbb törvényszerűségeivel foglalkozik. Azaz végsősoron erkölcsstan. Így a kettő között a különbség dominál, azonban nem véletlen alakult ki a köznapitudatban a kettő azonosítása, mert az etika hozzá tartozik az erkölcs elméleti oldalához, tehát az erkölcsi tudathoz. Az erkölcsi tudat ugyanis nemcsak a közvetlen magatartásszabályokat foglalja magában, hanem az erkölccsel kapcsolatos legkülönbözőbb elveket, elképzeléseket is. Az etika amennyiben tudományosan helytálló, akkor hűen tükrözi az erkölcs lényegét, és szükségszerűen hozzátartozik az erkölcsi tudathoz. Ilyen értelemben beszélhetünk tehát az etika és az erkölcs különbségeikben meglévő egybeeséséről is. A fentieket figyelembe véve szükséges az etika funkcióinak a tisztázása is. Az etika funkcióit illetően két szélsőséges álláspont alakult ki történetileg.

Az egyik álláspont hívei azt hirdetik, hogy az etikának annyiban van értelme, amennyiben kidolgoz és felállít konkrét magatartásnormákat, és ezáltal hozzájárul az erkölcsi gyakorlat társadalmilag kívánatossá formálásához. Ezen felfogás hívei az etikától erkölcsi kódexek, erkölcsi szabályok felállí-

tását követelik meg, és ha el is ismerik, hogy az etika érint-
het általános elveket is, az erkölcs lényegével, mibenlétével
kapcsolatban, ezeket feleslegesnek tekintik. A másik szélső-
séges álláspont óva inti az etikát az erkölcsi szabályok, nor-
mák kidolgozásától, és azt tekinti az etika feladatának, hogy
az erkölccsel, mint társadalmi jelenséggel foglalkozzék, írja
le az erkölcs törvényszerűségeit, történetét egy-egy kor er-
kölcsi jellemzőit, és ezeken keresztül indirekt módon orien-
táljon ilyen vagy olyan magatartásra. Ez a felfogásmód minden
olyan etikai kísérletet, amely normák, szabályok megfogalma-
zására irányul, moralizálásnak tekint.

A mai magyar etikai irodalomban a moralizálás megbélyeg-
ző, negatív értékitélet, és bírálói arról beszélnek, hogy a
moralizálás és a tudományosság kizárják egymást. A moralizálás
fogalmát nagyon nehéz meghatározni. Magyarra lefordítva erkölcs-
prédikációt, az erkölcsről való papolást jelenti, tehát túlnyo-
móan negatív jellegű. Valóban az esetek többségében a morali-
zálás távoláll a tudománytól, és a társadalmi hatásossága, a
társadalmi haszna is igen kétes. Ugyanis a moralizálás hatékony-
sága - mint ezt a moralizálást történetileg is leggyakrabban
folytató vallások igazolják -, igen kismérvű, mert az emberek
magatartását sokkal inkább az élet-viszonyaik szabályák meg,
mintsem azok a kinyilatkoztatások, amelyeket mind az egyének,
mind a társadalmi szervek az emberek direkt jobbitása érdeké-
ben nagyon gyakran hangoztatnak. A két szélsőséges nézet között
helyezkedik el az a felfogásmód, amelyet társadalmilag helyes-
nek és kívánatosnak tekinthetünk.

Az etikának mindenekelőtt az a feladata, hogy leírja az
erkölcs belső lényegét, törvényszerűségeit, de az is felada-
ta, hogy az erkölcsi tudatot "tisztítsa", hozzájáruljon az er-
kölcsi elvek, értékek és szabályok egységes értelmezéséhez.
Megfelelő mértékben az általános orientáción túl bizonyos
esetekben kidolgozhat szabályokat is, ill. értékelést kell
mondania konkrét magatartás-esetekről, és ez az értékelés
egyben szabályt is jelent. Ha az etika ily módon nem járul

hozzá az erkölcsi viszonyok formálásához - magától értetődően az etika önmagában nem elégséges eszköz -, akkor nem teljesíti a tudományok egyik alapfunkcióját, azt ti., hogy segítse elő az ember társadalmi gyakorlatát, sikeres tevékenységét. Az etika, mint tudomány nem zárkozhat el a valóságos élet folyamataiba való beleszólás kötelezettsége elől, nem vonulhat el egy arisztokratikus elefántcsonttorony pozícióba. Ugyanakkor azt is szem előtt kell tartani, hogy a csak szabályok, kódexek kidolgozására szűkülő etikai tevékenység valóban messze kerül a tudományosság szférájától.

Az etika egyik társadalmi funkciója tehát az, hogy alitson fel magatartást orientáló elveket, mondjon ki értékítéleteket, konkrét esetekkel kapcsolatban, és erősítsen meg társadalmi szabályokat, elvárásokat. Ezt nem tekinthetjük moralizálásnak, vagy ha annak tekintjük is, ez az ún. jó értelemben vett moralizálás. Ilyen jellegű tevékenységek a társadalom életében bizonyos szerepköröket mind történetileg, mind pedig napjainkban előírnak. Ilyen szerepkört /tehát jó értelemben vett moralizálást/ "hivatalból is" el kell látnia a szülőnek, amikor is a gyermekével közölnie kell, hogy mit tart helyesnek, mivel nem ért egyet, és mitől tiltja gyermekét. Ha a szülő ilyen értelemben "nem moralizál", akkor milyen alapon várja el gyermekétől, hogy ilyen vagy olyan magatartást tanúsítson. Sajnos gyakran előfordul, hogy a szülők nem ilyen értelemben "moralizálnak", hanem a szó pejorativ értelmében, amikor minden indoklás, meggyőzés, rávezetés nélkül állítanak fel szabályokat, követendő példákat gyermekeikkel szemben. De "moralizálni" kényszerül a pedagógus is, akinek ugyancsak kötelessége, hogy értékelje a tanulók magatartását, és kinyilvánítsa a véleményét a jóról, rosszról, és határozza meg egyértelműen a magatartásnormákat. Ami a szülőkre vonatkozott, az vonatkozik a pedagógusokra is, ugyanis a pedagógusok egy része jó érzékkel végzi az erkölcsi nevelést, míg a pedagógusok nem csekély része rossz értelemben véve moralizál. Nagyon nehéz azt a határt meghúzni, amely a jó és a rossz értelemben vett moralizálást elválasztja egymástól.

Minden bizonnyal egy egyértelmű határvonal meghúzása szinte lehetetlen, és minden moralizálás esetében előfordulhatnak egyaránt szerencsés és hatékony normafelállítások, és előfordulhatnak hatástalan, üres, absztrakt intelmek, jóra buzdítások. A kép viszonylagosan teljesebbé tétele érdekében azt is látnunk kell, hogy bizonyos moralizálási elvárás a szülőkön és a pedagógusokon kívül számos társadalmi tényezőnél és intézménynél is fellelhető. Többek között a különböző jogi intézményeknél /bíróságoknál, ügyészségeknél/, a különböző állami szerveknél pl. hadseregnél, rendőrségnél és az egyes hatóságoknál is. A sort kiegészíthetjük az un. társadalmi szervekkel: párt, szakszervezet, KISZ, amelyeknek a vezetői, de a fórumai is kényszerülnek foglalkozni az "erkölcsi kérdésekkel" is, és ezáltal véleményt mondani megtörtént esetekről, egyben véleményt nyilvánítani arról is, mit tartanak jónak, helyesnek és mit ítélnek el. Amennyiben soha és sehol nem történik meg annak a kinyilvánítása, hogy az emberek erkölcsi magatartásában milyen követelmények, ill. milyen tilalmak szükségesek, akkor a társadalom nem várhatja el, hogy az egyén a társadalmi elvárásoknak megfelelően tevékenykedjék, ill. tartózkodjék bizonyos magatartásformáktól.

Az etika hozzájárulása a társadalmilag kívánatos erkölcsi gyakorlat létrejöttéhez, tehát egyik lényeges funkciója az etikának és ez nem ütközik a tudományosság kritériumával, sőt a tudományosság alapvető követelményének tesz eleget ezáltal. A filozófiában és az etikában régóta felismerték az etikának ezt a feladatát, ezt számos konkrét megfogalmazás is alátámasztja, különösen Arisztotelésznél, de más filozófusoknál is. Nem tekinthetjük véletlen jelenségnek, hogy magát az etikát gyakran értelmezték úgy, mint erkölcsfilozófiát, ill. "gyakorlati filozófiát". Sokan a filozófia hasznosságát abban látták, hogy az etikán keresztül elveket és szabályokat adott az emberi magatartás számára. Ilyen alapon válik érthetővé, hogy legtöbb filozófusnál a filozófián belül kiemelt szerepkörben megtalálhatjuk az etikát. Ez egyértelműen megfigyelhető Arisztotelésznél, de megfigyelhető az

ókor szinte minden kiemelkedő filozófusánál: Szokratésznél, Platonnál, Demokritosznál, Epikurosnál.

A különböző vallásos filozófiáknál az etikai vonatkozások egyértelműen előtérbe kerültek, mint pl. a buddhizmusnál vagy a kereszténységnél a tomista és neotomista filozófiában. Az egzisztencializmus, mint korunk egyik divatos irányzata, első-sorban etikaként funkcionál, és ehhez mérten elenyésző mértékben tartalmaz ontológiai-gnoszeológiai problémákat. Utalunk kell - az adott gondolat kapcsán - Lukács Györgyre is, aki élete nagy műveként egy marxista etika megírását tervezte. Ehhez jelentett előtanulmányt a társadalmi lét ontológiájának a megírása. Sajnos a nagy marxista etikai mű nem készült el, de fundamentumként és kiindulási bázisként gazdag gondolatanyag maradt ránk hagyatékul.

Az etika és az etikaoktatás társadalmi jelentőségével kapcsolatban nem hagyható figyelmen kívül a marxizmus és az etika viszonyának a problémája sem. Közismerten a marxizmus klasszikusainál, Marxnál, Engelsnél, de Leninnél is találkozhatunk olyan kitételekkel, amelyekből egyesek etikaellenességet vélnék kiolvasni. Többek között olyan kitételekről van szó, amelyekben a klasszikusok a marxizmust elhatárolják a moráltól, az etikától, de különösen a moralizálástól. A marxizmus klasszikusai közelről sem etikaellenesek, hanem mint az az adott szövegrészekből kiderül "az ún. etikai szocializmustól" határolták el magukat. Közismert, hogy az etikai szocialisták az utópista szocializmusnak azt a válfaját képviselik, amely szerint a szocialista forradalomhoz, a szocialista társadalom felépítéséhez elegendőek az erkölcs, az etika eszközei is. Ha mi az embereknek bebizonyítjuk - mondják az etikai szocializmus képviselői -, hogy a kapitalizmus erkölcsileg negatív, káros, tehát végső soron ammorális társadalmi rendszer, a szocializmus pedig az igazságok és az erkölcs pozitív fejlődését elősegítő rendszer, akkor az emberek mintegy automatikusan megszüntetik a kapitalizmust és megvalósítják a szocializmust.



Marx és Engels az ilyen etikákkal és az ilyen erkölccsel /morállal/ álltak szemben, és nem az etikát, mint tudományt vetették el általában. Az ilyen etikai szocializmusnak egyik hírhedt képviselője, a nem túl rég elhunyt Adorno, aki az etikai szocializmust "a szexuális forradalom" eszközével kívánta megvalósítani. Adorno szerint a szexuális forradalom végsősoron szexuális anarchiát jelent, amely elvezet a polgári család szétrombolásához. A polgári családot azért kell szétrombolni a szexuális forradalommal, mert a polgári család jelenti a polgári, tehát a kapitalista társadalom alapját, és ha ez az alap szétrombolódik, akkor automatikusan összedől az erre épülő polgári társadalmi rend is.

Az Adorno féle szexuális forradalom-elmélet az etikai szocializmusnak csak egyik formáját jelenti, mert ezen kívül nagyon sok variációval, módozattal találkozhatunk.

A szaktantárgyak oktatásának etikai lehetőségei

Az oktatás elsősorban szaktantárgyak oktatását jelenti, és az etikaoktatás csak nagyon korlátozott keretek között történhet a felsőoktatási intézményekben, esetleg a középiskolákban. Azonban szinte majd minden szaktárgynak vannak lehetőségei etikai vonatkozások felvetésére, azaz bekapcsolódhatnak az erkölcsi nevelésbe. A szaktárgyak erkölcsi nevelési hatása jelentős eltérést mutat a természettudományok, ill. a társadalomtudományok vonatkozásában. A természettudományok közvetlenül, direkt értelemben az erkölcsi nevelés folyamatában szűk lehetőségekkel rendelkeznek, és az esetleges túlerőltetésük még károkat is okozhat. Azonban a természettudományoknak, különösen napjaink modern természettudományainak vannak lehetőségeik az erkölcsi kérdések megítélésére. A természettudományok az erkölcsi neveléshez mindenképp az azal járulnak hozzá, hogy az ember számára lehetővé teszik a tudományos racionalista világkép kialakítását. A tudományos racionalista világkép az embert magatartásában is ésszerű-

ségre, normalitásra üsztönni, és hozzájárul az ésszerű erkölcsi elvek elfogadásához. Továbbmenve,¹ a természettudományok az ember aktivitását, tevékenységét, de egyben eredményességét is fokozhatják; így az erkölcsi viszonyokon belül az optimista alapállás, optimista viszonyulás kialakulását sugallják. Napjaink modern technikai és természettudományai pedig az emberiség számos égető problémájához kapcsolódnak. Ilyen égető problémák: a háború és a béke kérdése,² a tömegpusztító fegyverek, az emberiség jövőjének a kérdése, továbbá a környezetvédelem,³ a természet megóvásának,⁴ az emberiség ölelmezésének a problémái. Ezek mind-mind égető sorskérdései az emberiségnek, ezek a modern tudományból fakadnak,⁵ és szükségyszerűen vetik fel az erkölcs vonatkozásait is. A mai polgári etikákban a technika, a tudás és az erkölcs viszonya rendkívül gyakran tárgyalt témát jelent, és a válaszok nagyon gyakran pesszimiztikus irányba mutatnak, a kilátástalanságot szuggerálják az átlagemberbe, és ennek megfelelő erkölcsi magatartásra inspirálnak. Adott helyen nem áll módunkban ezeket a kérdéseket érintenünk, de úgy érezzük, az elmondottak érzékeltetik a természettudományok és az erkölcsi nevelés kapcsolatát.

Az erkölcsi nevelésben kiemelkedően fontos szerepet játszik az ún. humán tárgyak oktatása. Az oktatás humán tárgyai és a humán, ill. társadalomtudományok direkt módon is felvetnek erkölcsi, etikai kérdéseket, direkt módon is állást foglalnak erkölcsi problémákban. Az egyes humán tárgyak oktatásánál eltérő lehetőségek adóttak; az eltérő lehetőségeken belül kiemelkedően fontos szerepet játszik a történelem és az irodalom oktatása. A történelem oktatása mintegy felkínálja, készen adja az erkölcsi elveket, de az erkölcsi gyakorlatot is. A történelem, amikor bemutatja az egyes korok embereinek életét, viszonyait, tevékenységét, ezeket egyben értékeli is, és az értéktételekkel az erkölcsi elveket is megerősíti, ill. cáfolja. A történelemben erőltetés nélkül lehet beszélni erkölcsi elvekről, gyakorlatról, ugyanis a történelemnek ezek is részét képezik. Az egyes történelmi személyek értékelése,

bemutatása mindig tartalmazza a személyiség erkölcsi vonatkozásainak a bemutatását is. A történelemoktatás lehetőségei az erkölcsi nevelésben olyan értelemben is rendkívül nagyok, hogy a történelemből példaképeket, hősöket állíthatunk az emberek elé, és ezáltal meghatározott erkölcsi normákat, elvárásokat is közlünk a társadalom számára. A történelem ahhoz is hozzájárul, hogy jelenlegi viszonyainkat jobban megismerhessük, és korunkban kiválaszthassuk azokat a tendenciákat, amelyek az erkölcsi fejlődésben jelentkeznek.

A történelem mellett - mint utaltunk rá - ugyancsak ki-tüntetett szerepe van az irodalomoktatásnak is. Az irodalom a társadalmi valóságot jellemzi, és a társadalmi valóságból nagyon gyakran éppen az erkölcsi viszonyokat. Az irodalom nélkül a társadalmi viszonyok, és ez vonatkozik mind a múltra, mind a jelenre, nehezen érthetők meg. Az irodalomban konkrét erkölcsi szituációk bemutatásával, értékelésével találkozhatunk, amelyek egyben normatív jellegűek is. Az erkölcsi normák nagy részét a társadalom nem fogalmazza meg, és a normák egy jelentős hányada az irodalmi alkotásokban található meg, itt nyer megfogalmazást, így válik társadalmi közkinccsé és így őrződik meg a társadalom számára. Az irodalom az ember számára széles viszonyulási bázist teremt a társadalom és a többi ember irányába, ezáltal egyik alapja mind az erkölcsi elveknek, mind pedig az erkölcs gyakorlatának. Marx nem véletlenül nyilatkozott úgy Balzac műveiről, hogy ebben jobban megismerte a kapitalizmus lényegét, mibenlétét, mint a kor történészeinek és közgazdászainak a munkáiban. Az elmondottakon túl az irodalom szerepe az erkölcsi nevelésben abban is megmutatkozik, hogy az irodalom eszményképeket, példaképeket állít fel az emberek számára, és nagyon gyakran ad cselekvési mintát is, amely az ember tevékenységét meghatározott irányba tereli. Nem szabad azonban elfeledkeznünk arról sem, hogy az irodalom szerepe az erkölcsi nevelésben kétirányú lehet. Az alapvetően pozitív befolyás, a józan, normál humanizált erkölcsi befolyás mellett előtérbe állíthat erkölcsileg negatív figurákat, káros eszményképeket is, és orientálhat dehumanizációs, amorális irányba is.

Az erkölcsi nevelésben az irodalmon és történelmen kívül más társadalomtudományok oktatása is figyelemreméltó. Olyan tudományágak, mint pedagógia, pszichológia, szociológia stb. ugyancsak szoros szálakkal kapcsolódnak az erkölcs egészéhez. Az oktatásuk során az erkölcsi kérdéseket nem lehet megkerülni, ugyanakkor az erkölcs lényegének a megértése is csak úgy lehetséges, ha ezeket a tudományágakat is alkalmazzuk. A továbbiakban a még meglévő társadalomtudományok kérdéseivel nem kívánunk foglalkozni, ehelyett röviden a közművelődés lehetőségei az erkölcsi nevelésben - problémáját érintjük.

A közművelődés fogalma napjainkban még nem egyértelműen körülhatárolt fogalom, ugyanis a közművelődéshez hozzá tartoznak az oktatás különböző formái, de hozzá tartozik a művészeti élet, és hozzá tartozik az is, amit kulturális életnek szoktunk értelmezni. Számunkra a közművelődés olyan értelemben jön számításba, hogy a nagyobb tudás, a nagyobb műveltség, amely kétségtelenül velejárója az eredményes közművelődésnek, mennyiben járul hozzá az erkölcsi neveléshez, illetve a kíváncsi erkölcsi magatartáshoz. A kérdést kissé leegyszerűsítve úgy is megfogalmazhatjuk, hogy az ember tudása, műveltsége és az erkölcs között milyen kapcsolat van. Továbbmenve az adott problémát olyan értelemben is megfogalmazhatjuk, hogy az emberi tudás, műveltség, a kultúra gyarapodása magával hozta-e az erkölcs fejlődését is, jobb-e a ma embere mint a múlt embere volt. A kérdések egyértelmű megválaszolása majdnem lehetetlen. Bizonyos tendenciákból kiindulva azt a választ tekinthetjük a leginkább elfogadhatónak, amely pozitív és egyenes arányú fejlődést hirdet a tudás és az erkölcs kölcsönhatásában. A nagyobb tudás, a nagyobb műveltség elsősorban a lehetőséget tekintve jelenthet kedvező hatást az erkölcsre. Ugyanis a nagyobb tudás birtokában az ember jobban felismerheti az erkölcsnek a mibenlétét, szakszerűbben tud mérlegelni és dönteni a tevékenységét illetően. A nagyobb tudás, a nagyobb műveltség tehát a szakszerűbb döntésnek egyik feltétele. Másrészt a nagyobb tudás, a nagyobb műveltség kedvezően járul hozzá a korlátozó, gátló tényezők felismeréséhez is, s ezen

túl az un. pozitív gátlások létrejöttéhez. Történelmi tapasztalat, hogy a műveltebb emberek magatartása általában kevésbé darabos, kevésbé szélsőséges és nagyobb a toleráló képességük is.

Ami azt a kérdést illeti, hogy a ma embere jobb-e, mint a múlt embere, vagy a primitív korok embere volt; végsősoron itt is igenlő választ adhatunk, bár ez ellen nagyon sok el-lentmondásos tény szól. Ugyanis ha beszélhetünk egyetemes társadalmi fejlődésről, márpedig ennek a bizonyítékai nagyon sok területen megtalálhatók, akkor ezzel együtt beszélünk kell az erkölcsi fejlődésről is. Lehet, hogy a múlt embere esetenként jobban betartotta az erkölcsi szabályokat, normákat, de nem szabad elfelednünk, különösen a primitív népek esetében, hogy ezek a szabályok, ezek a normák igen drasztikusak, igen kegyetlenek voltak, és átítatta őket az irracionális és miszticizmus. De nemcsak a normák esetében beszélhetünk a kegyetlen és a drasztikus jellegéről, hanem az erkölcsi gyakorlat esetében is. Közismert, hogy a primitív természeti népeknél az erkölcsi szankcionálás között nagyon gyakran szerepelt a megcsontítás, a halálbüntetés, és majd minden népnél fellelhető a kannibalizmus valamilyen formája is.

Ha a ma embere nem is tartja be olyan mértékben az erkölcsi normákat és szabályokat, mint a múlt embere, ezek a normák kevésbé drasztikusak, kevésbé irracionálisak, mint a primitív társadalmak népeinek erkölcsi szabályai és az erkölcsi gyakorlat is mentes azoktól a szélsőséges és drasztikus formáktól, amelyek jellemzik az őskor társadalmát. Bár a jog és az erkölcs nem azonos társadalmi jelenségek, bizonyos egybeesésük és szoros kapcsolatuk azonban tény, és a jog fejlődésénél mérhető le leginkább, hogy végbement egy nem kismérvű humanizáció; a jogrendszer ma világszerte humanusabb, mint pl. még a múlt század jogrendszerei is voltak.

A közművelődés tehát nem csekély lehetőségekkel rendelkezik az erkölcsi nevelés eredményessé tételében, és véleményünk szerint a közművelődésnek élni is kell tudatosan ezekkel

a lehetőségekkel. A jól működő közművelődés nemcsak ismereteket, tudást, kultúrát közvetít, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy a magatartás kultúrája is fejlődjék. A kulturált magatartás pedig megegyezik a pozitív erkölcsi magatartással, a társadalmilag kívánatos erkölcsöt jelenti. A tudás, a műveltség egyik lényeges feltétele annak, hogy az erkölcsi humanizáció megvalósuljon.

Befejezősképpen kissé leegyszerűsítve, de a lényegét nem eltakarva az erkölcsi humanizációt az alábbiakban határozhatjuk körül: Az erkölcs humanizációját az jelenti, hogy egyrészt olyan erkölcsi elvek, szabályok, tehát erkölcsi tudat alakul ki, amely racionalista, elősegíti az emberek egészséges együttélését /de ez magában foglalja a retrográd egészségtelen erkölcsi normák megszűnését is/, másrészt olyan erkölcsi gyakorlat honosodik meg, amely hozzájárul az ember egyéniségének sokoldalú, gazdag kibontakoztatásához, tehát az ember önmegvalósításához. Az ilyen jellegű erkölcs összhangban van a társadalmi haladással, és megvalósítása érdekében a jövőben a társadalom egészének, ezen belül a közművelődésnek is igen sokat kell tennie.



A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI AZ EGYSÉGES NEVELÉSI RENDSZERBEN

Munkánkban azoknak a szempontoknak és tapasztalatoknak a rövid összefoglalására vállalkozunk, amelyeket negyedik éve folyó kísérleti személyiségfejlesztő programunkban meghatározóknak érzünk.

- 1./ A címben szereplő "egységet" a nevelési rendszernek nem szervezeti, hanem elvi, szemléleti egységnek tételezzük. Ugy véljük, hogy minden iskolai és iskolán kívüli nevelési szervezet, intézmény törekvéseinek a közös, lényegi eleme az a felismerés, hogy az egyes embert egész életútján érő környezeti hatások mindegyike egy szocializációs folyamat része. Ennek a folyamatnak az anatómiáját, törvényeit, működési mechanizmusát kell jól ismernie annak, aki munkája során valamiféle hatást kíván gyakorolni erre a folyamatra, az óvónőtől a középiskolai tanárig, a könyvtárostól a muzeológusig, a tömegkommunikációs intézmények munkatársaitól a kutatókig. Azt valljuk, hogy a nevelés célzott beavatkozás az egyén szocializációjába, s a beavatkozás eredményét vagy eredménytelenségét csakis azon lehet mérni, hogy milyen módon, mértékben és ütemben módosította elő a környezeti hatásoknak egy mesterségesen szervezett folyamata a részt vevő személyek ön- és valóságismeretének bővülését, pszichofizikai állóképességét, kommunikációs készségét.

Ezt a felismerést nem tartjuk előzménytelennek, hiszen nyilvánvaló, hogy az egyén magatartása, tudása, egyénisége és a nevelés kapcsolatát igen régen megfigyelték, s ennek véget nem érő sorát idézhetnénk Szokratésztől Comeniuson és Eötvös Józsefen át Németh Lászlóig. A filozófusok, a művészek mellett a politikusok is régóta tudják, hogy a műveltség hatalom is. A tudásért és el-
lene már sokszor, sokféle érdek feszült egymásnak. Mindezek a tapasztalatok azonban döntően személyes, közvetlen szemlélet útján szerzett tapasztalatok voltak: így utólag zseniális megsejtéseknek ítélt felismerésektől a vaskos tévedésekig minden előfordul a felhalmozódott művelődés-történeti, neveléstörténeti anyagban.

A társadalmilag szervezett, intézményes nevelés iránti tömegigény kialakulásának eddigi történetében ezek a tapasztalatok irányították a neveléspolitikai döntéseket. Az 1948. évi törvény az iskolák államosítására, az 1961. évi iskolareform a nevelési rendszer mennyiségi növekedésének azokat a fázisait mutatja be, amelyek a 18 éven aluli népesség körében gyakorlatilag teljes körűvé tették az intézményes nevelésben való részvételt. Mindezt tették egyfelől ideológiai-politikai meggondolásokból /egyenlőségeszmény/, másfelől a gazdaság növekvő kvalifikáció-igényének kielégítése érdekében /az emberi tényező növekvő szerepe/.

A méreteiben robbanásszerűen növekvő nevelési rendszer mégsem termelte ki a kívánt eredményeket, hanem épp tömegessé válása mutatta meg az örökölt nevelési elvek fonákját, az ismeret- és tanításközpontú gyakorlat uniformizáló jellegét. Szükségessé vált mind a nevelés funkciójának, mind pedig céljának újraértelmezése, s az eljárásmodok rendszerének célirányos megkonstruálása.

A nevelésszociológiai tapasztalatok azt mutatják, hogy az egyenlőség-elv az egyenlőtlenségeket erősíti fel a

rendszerben, ugyanakkor mind ideológiai, mind pedig gazdasági megfontolások alapján növekszik a társadalom igénye tagjainak érvényes én-képviselése, releváns tudása iránt. A fejlődéslélektani, a személyiséglélektani, a szociálpszichológiai elemzés és tapasztalat pedig éppen-séggel azt állítja, hogy ki-ki a maga módja, mértéke, üteme szerint válhat adottságaihoz mértén érett, optimálisan fejlett személyiséggé.

A társadalom minden rétegére, korosztályára kiterjedő, differenciált és óriási méretű nevelési rendszer, a társadalompedagógia számára tehát az a feladat, hogy a különböző helyzetű egyének különbözőségének figyelembevételével, testreszabott programmal közelítse az életvezetési esélyeket, s ezzel a maihoz képest növelje a társadalmi egyenlőséget.

A szociálpedagógiai technológiának a kialakítása, az eredményorientált nevelési gyakorlatnak a megteremtése így minden eddigi tudásunkhoz és tapasztalatunkhoz képest mégis minőségi fordulatot jelent és kíván meg: a tudományos elemzés minden ismert, intenzív módjára, s a probléma természetének megfelelő, a diszciplináris beidegződést meghaladó szemléletre van szükség.

Nevelési rendszerünkben ma még sok a tisztázatlanság. Deklarált célként jelenik meg az iskolai és az iskolán kívüli intézmények programjában a személyiségközpontúság, ám ez ma még gyakrabban ellentmondások és csak ritkábban eredmények forrása. Ha a nevelést a szocializációs folyamatot stimuláló-szabályozó rendszerként fogjuk fel, akkor nemcsak a célokban, de a mozgósított összes eljárási módokban is ennek a szemléletnek kell érvényesülnie, hiszen a rendszertényezők ellentmondásos viszonya a rendszer diszfunkcionális működését vonja maga után. Erre utal Ferge Zsuzsa egyik tanulmánya is: "A kutatások azt jelzik, hogy az általános iskola évei alatt a különböző rétegek gyermekeinek eredményei között a különbség növekszik."

szik, azaz a hátránnyal indulók hátránya nő. Az iskola extenzív demokratizálása után még nem alakultak ki azok a mechanizmusok, módszerek, amelyek az adott kereteken belül kellő hatékonysággal segíthetnék a demokratizálási funkció továbbfejlődését, most már intenzív módon. /Társadalompolitikai Tanulmányok, Gondolat 1980., 111-112. 1./

Ismereteink és tapasztalataink szerint az intenzív fejlődés feltételei az iskolarendszer valamennyi fokán hiányoznak, nemcsak az általános iskolában, az iskolán kívüli nevelés valamennyi formájában is ez a legalapvetőbb kérdés.

- 2./ Saját egyetemi munkánkban felismeréseink érvényesítése érdekében értelemszerűen többre kellett vállalkoznunk az egyes tantárgyak anyagának tartalmi átalakításánál. Természetesen nem kívánjuk lebecsülni a megfelelő színvonalú és szerkezetű kollégiumok jelentőségét, azonban a probléma természetéhez képest másra is szükség van. Hallgatóinknak a szocializáció jellegéről, működési módjáról és feltételeiről a saját szocializációjuk részeként átéltekt aktiv tapasztalatszerzési folyamatban kell képet alkotniuk. Nem a megtanítására, hanem a képviselésére vállalkozhatunk oktatókként mindannak, amit érvényes ismeretnek tudunk. Nem "leadjuk" és "kikérdezzük" a tananyagot, hanem konkrét szituációkban, különböző személyközi viszonylatokban közös erőfeszítésekkel igyekszünk megfigyelni, megfogalmazni és elemezni történeteket, viszonyokat, fogalmakat.

1979-ben, az akkor első évet kezdő tanár-népművelés-szakos hallgatóink számára 10 szemeszterre szóló gyakorlati képzési programot dolgoztunk ki a szocializációs folyamat szabályainak megfigyelése, s a beavatkozási módok, technikák kialakítása érdekében.

Munkánk alap gondolatairól,³ hipotéziseiről, kereteiről és néhány tapasztalatáról beszámoltunk különböző publikációkban, s itt nem kívánunk fölösleges ismétlésekbe bocsátkozni. A közlemények a következők:

F. Vankó Ildikó - B. Talyigás Katalin: Szociálpedagógiai gyakorlat az ELTE-n; Pedagógiai Szemle, 81/4., F. Vankó Ildikó - B. Talyigás Katalin: Szakmai gyakorlat új módszerekkel; Kultúra és Közösség, 81/2., F. Vankó Ildikó - B. Talyigás Katalin: Egy hét a Molnár utcában; Gyermekfoglalkozások Budapestén, BMK, 1981., Pöcze Gábor: "Beteget a tenger" uott., Nádas Mária: Ismerkedés az anyaggal, uott.; valamint a Társadalomismereti dolgozatok 1. füzetében; Népművelési Intézet, 1981./

A képzés a hallgatónak heti négy órát jelent; felerészben szakirodalmi elemzést, tapasztalat-megbeszélést, felerészben pedig az első év első felétől kezdve konkrét nevelési folyamatban való részvételt. Az első évben kisiskolásokkal, a másodikban prepubertás-pubertás korúak csoportjával, harmadik évben az önálló élet küszöbén álló, különböző helyzetű fiatalokkal dolgoztunk, s ez a negyedik évben a felnőtt- és időskor szocializációs képének megismerésével folytatódik. Az ötödik évben szakos három hónapos szakmai gyakorlat hallgatónk egyéni aspirációinak figyelembevételével alakul; lehetőleg úgy, hogy a pályakezdéshez konkrét segítséget jelentsen. Így a szocializációs folyamat általános és életkor-specifikus sajátosságairól, folyamat-jellegéről konkrét tapasztalatai képződnek hallgatónknak.

A gyakorlat terepét jelentő csoportok számára lényegesen nagyobb az időkeret: a kisiskolások heti két egész délutánt töltenek velünk, a kiskamaszokkal egyéni programokat szerveznek a hallgatók a csoportmunka mellett, s így van ez a fiatal felnőtt partnerekkel is. A képzés érdekében tehát klinika-rendszerű munkát szerveztünk, amelyben éppen ezért számos meghívott munkatárs is dolgozik /pszichológus, pedagógus, művész/.

Valamennyi résztvevő kölcsönviszonyainak alakulása így eszköze is, eredménye is a folyamatnak. Azt lehet mondani, hogy minden résztvevő, - partner-csoport tagja, hallgató és egyetemi oktató - kísérleti helyzetbe került. A partner-résztvevők hosszabb-rövidebb idő után rájönnek, hogy szerepük más, mint az iskolában, napköziben, munkahelyen, sőt a családban megszokott kezdeményezéseik nyílt támogatása; fantáziájuk, élményük mozgósítása, személyiségük tolerálása hallgatók és tanár-vezetők részéről tudatosítja bennük lehetőségeiket a különböző helyzetekben.

A hallgatók, akiknek velünk együtt erőfeszítéseket kell tenniük ennek a stimuláló szerepnek a sikeres érvényesítése érdekében, probléma-helyzetként élik át a különböző társas szituációkat; tudásigényes szakmaként a nevelést, s munkaeszközként a saját személyiségüket.

A munka irányítójaként vállalt szerepünk is jellegzetesen eltér a hagyományos tanár-szereptől, közös tapasztalatok elemzésében nemcsak az érvelő, kauzális láncolatot kifejtő intellektuális munkának, hanem a szempontváltás készségének, az odaforduló magatartásnak is igen nagy a jelentősége. A csinálás, a kitalálás, a helyzetmegoldó készség meggyőző attitűdje nélkül szerepünk kevésbé érvényes.

Az elmondottak alapján a bevezetőben már említett szemléleti kérdést tartjuk bármely nevelési helyzetben a legfontosabbnak. Tehát, hogy képesek vagyunk-e a velünk kapcsolatban álló partnereink aktuális megnyilvánulását, magatartását úgy észlelni, mint az illető szocializációjának következményét. Így a viselkedéses jellemzőket indítékaikkal együtt szemlélhetjük, s a célirányos befolyáscláshoz fontos támpontokat találunk. A személyiségközpontú nevelést tehát a különböző életkorú, képzettségi fokú, nemű és érdeklődésű egyének és cso-

portok más és más szervezeti formában történő szocializációs támogatásának tartjuk. Kísérleti munkánk alapelveit mind az iskolai, mind az iskolán kívüli nevelésben alapvető jelentőségűnek véljük. Természetesen jól tudjuk, hogy más és más módon, s más mértékben lehet a személyiségközpontúság átfogó elvét érvényesíteni az intenzív és folyamatos kapcsolatokban, s másképp az ad hoc találkozásokat jelentő szervezeti, intézményi keretek mellett. Mindenesetre, amikor a továbbiakban vázoljuk, hogyan kíséreljük meg a szocializációs folyamat megismerését és befolyásolását konkrét gyakorlatunkban, akkor nem szabadidős és nem tanórai nevelésre, hanem bármely nevelési szituációban érvényesíthető eljárásra gondolunk.

- 3./ A szocializációs folyamatba való beavatkozás a folyamatot alakító-befolyásoló legfontosabb tényezők, ágensek megismerésével, feltárásával, vagyis anamnézissel kezdődik, s a részt vevő személyek és a csoport viselkedésének diagnosztikus szempontok alapján való mérlegelésével folytatódik. Csak ilyen mérlegelés után próbálkozhatunk a célirányos programirányítással.

A szocioökonómiai status a szocializációs ágensek egyike. Közben hallgatóinknak bemutatjuk az első és legfontosabb fogalmakat, amelyek megértésén egész szakmai gondolatmenetük felépülhet, máris operacionalizálni igyekszünk a tanultakat, konkrét művelési sorokat származtatunk a megvitatott fogalmakból.

Ha a "szocializáció a személyiségfejlődés társadalmi vetülete" /Buda Béla/, nyilvánvaló, hogy a születésekor magatehetetlen újszülöttről szociális és földrajzi környezete közvetítésével lesz felnőtt. A család munkamegosztásban elfoglalt helye, szerkezete és nagysága, életkörülményei, a település- és a kulturális viszonyok mennyi determináns tényezőt jelentenek a személyiségfejlődés szempontjából. A szocializációs folyamatot állandó tanulási-elsajátítási folyamatként szemlélve, s a

személyiségfejlődés alaptörvényeit szem előtt tartva azt mondhatjuk, hogy mindenki olyan módon kezdi megtanulni a környezetét, elsajátítani, belsővé tenni ami külső, amilyen ösztönzést ehhez a környezete produkál. A személyiség optimális fejlődéséhez szükséges hatások tartós hiánya, elmaradása a fejlődés torzulásait eredményezheti. Szomatikus fejlődési zavar az angolkór pl., mentális zavar a nyelvlogikai strukturák kidolgozatlansága vagy a szűkös szókincs, szociális defektust okozhat a társas kapcsolatok tartós hiánya vagy egyoldalúsága. A kölcsönös igazodásra, szempontváltásra, adni és kapni tudásra példát és ösztönzést nem mutató környezetigazodást vagy ellenkezést, de mindenképp viszonyulást vált ki a fejlődő személyiségből. Vagy a szocializációs folyamat szerepmintáit jeleníti meg az egyén viselkedése /ez a gyakoribb/ vagy azzal többé-kevésbé ellentétes is lehet, de akkor is viszonyulást, ez esetben elutasítását jelenti a tapasztalt magatartásmódoknak, értékeknek, normáknak.

A szocioökonómiai státusz vizsgálata tehát jelenti a közvetlen családi meghatározottságok /primer szocializációs tényezők/, s az ezektől korántsem független tágabb környezet, nevelési intézmények /szekunder szocializációs tényezők/ adott személy fejlődésére gyakorolt hatásának vizálatát.

A fogalmakkal való ismerkedés, az első szakirodalmi tájékozódás mellett hallgatóink mérlegelték saját statusukat, s magukon figyelték meg, milyen fontos a tudatosítása annak, hogy "honnan jöttem".Természetessé vált számunkra, hogy a gyakorlatban velük kapcsolatba kerülő kisiskolásokról /s később más korosztálybeli partnereikről/ is megtudják, honnan jöttek. Bizonyos módszertani-technikai haszonnal is járt ez a munka: kérdőíves és interjús mérési módszereket a képzés kezdetétől tanulnak alkalmazni és felhasználni hallgatóink.

Egy-egy hallgató tehát több egymást követő évben készít

pl. környezettanulmányt, s így módja van bizonyos gyakorlatot szerezni nemcsak a megfigyelésben és a fogalomhasználatban, hanem mérési technikákban is. Így azt is tapasztalják, hogy partnereiket milyen mértékben befolyásolja saját helyzetük felismerése, önértékelési képességük hogyan növekszik önismeretük és valóságismeretük gyarapodása közben.

Másik fontos befolyásoló tényezőnek tartjuk a szocializációs folyamat menete szempontjából a szerepstrukturát, amelyet az egyén státusa révén különböző csoportokban elfoglalt helyzetének vizsgálatával lehet megállapítani. A családban, iskolában, kortárs-csoportban, munkahelyen kialakult szerepviszonyok az egyes személy szempontjából feltételül összefüggést mutatnak, s a viselkedés megértésének egyik kulcsát jelentik.

Egy konzervatív családban, ahol az apai tekintély a család életének meghatározója, a gyerek személyes érdekei, akarata alárendelt, fejlődése megrekedhet. Ebből a helyzetből következhet feltűnő féltékenység és önállótlanság is a kortárs csoportbeli viselkedésben vagy az iskolai szerepben, de nehezen fékezhető, agresszív magatartás is. A szerepstruktúra megértése annak a tapasztalását is jelenti, hogy azonos vagy hasonló okok különböző reakciókat, viselkedéseket idéznek elő és fordítva: különböző helyzetekben hasonló reakciókat figyelhetünk meg. Az egyéni különbség gyakorlati példáinak és működésmódjának megértése eddigi tapasztalataink szerint javítja a helyzetfelismerő készséget, és változatosabb asszociációs bázist eredményez a viselkedéses jellemzők magyarázatában. Hallgatónk és a partner-csoportok esetében is szociometriai felvételekkel - amelyeket természetesen időszakonként ismételünk -, szabad interakciós technikával készült interjúkkal, strukturált szempontok alapján végzett naplózással, megfigyeléssel dolgozunk. A személyes és csoportos mérések eredményeit az évfolyamok plenáris ülésein megvitatjuk, a

felmerülő kérdéseket igyekszünk verbalizálni, nyíltan kezelni. Természetesen úgy, hogy mindenkinek személyes érdekeit és érzékenységét tiszteletben tartjuk. Épp ezért évek múlva tehetjük csak közzé a longitudinális mérések eredményeit, s végezhetjük el összehasonlító elemzésüket. Megfigyeléseink szerint azonban mind hallgatóink, mind különböző korú csoportjaink számára kimondhatóbbá váltak olyan érzések, tapasztalatok, gondolatok, amelyek korábban fölbonthatatlanok voltak számukra /társas kapcsolatok dominancia-viszonyairól stb./.

Harmadik fontos tényezőnek tartjuk az affektív viszonyok tisztázását, mint a személyes viselkedés, illetve a társas viszonyokban való szereplés fontos mozzanatát, sokszor indítékát. A szocializációs folyamat során szerzett minden tapasztalat feldolgozása érzelmileg is színezett. Viszonyulás, mérlegelés eredménye a minősítés, az ítélet valamely helyzetről, jelenségről. Az érzelmek rendkívül fontos cselekvés-szabályozó ereje, s egyszersmind az önismeret, a valóságismeret mértéke mutatkozik meg abban, ahogyan ki-ki saját helyzetét átéli, elfogadja vagy elutasítja. Az érzelmeket is tanuljuk; tapasztalati világunk mintái alakítják ki az örülni és bánkódni tudás ránk jellemző módját. A személyiség érzelmeinek árnyaltsága az életvezetés biztonsága szempontjából igen fontos, ezen a területen ugyanakkor rengeteg a nevelési, fejlesztési feladat. Az érzelmi fejlődés a szocializációs folyamat talán leginkább tudattalanul kezelt tényezője. Az intézményes nevelés hagyományaiból szinte teljesen hiányzik az érzelmek tudatosítására való törekvés.

Az életminőség kutatása ma rendkívül divatosszá kezd válni, s nem véletlenül, hiszen törekvéseinket, aspirációinkat épp ez az értékelő mozzanat, helyzetünk megítélése motiválja. Az affektív tényezők megfigyelése ezért tűnik elengedhetetlennek. A már említett interjúk mellett viták, megbeszélések, közös élmény-feldolgozások a megfigyelés,

s egyben a befolyásolás alkalmai. Önismereti ülések gyakori témája is a sokféle érzelem, amelyet változó biztonsággal tudunk kezelni.

Az aspirációk vizsgálata, mérése megkülönböztetett gondosságot érdemel. Partnereink statusára, szerep-viszonyaira és érzelmi világára vonatkozó méréseink, megfigyelésünk kontrollját is jelenti a törekvések, vágyak megismerése, hiszen a törekvésünkben tapasztalataink és érzelmeink sűrűsödnek. Az aspirációkat nemcsak a vágyak, hanem a közvetlen környezet sugallmazása is erőteljesen irányítja. Ismert szociológiai tény, hogy a társadalomszerkezet újratermelődése rétegspecifikus: mind a segédmunkások, mind az értelmiségiek körében nagyobb a valószínűsége az új nemzedék rétegen belül maradásának, mint a rétegváltásnak. Saját csoportjainkra vonatkozó mérési eredményeink, tapasztalataink emellett még azt is mutatják, hogy a magas szociális státusúak aspirációiban gyakrabban az adott személy tényleges, képességeiből, fejlettségéből nem magyarázható törekvés, a pszichikus lehetőségek fölé tervezés, az alacsony státusúak csoportjában pedig feltűnően magas a saját képességeit alábecsülő, jövőjét "alultervező" partnerünk. Ez persze érthető, ha meggondoljuk, hogy az énkép a környezetnek is tükrözi, én-képébe mindenki beépíti a környezet rá vonatkozó ítéleteit is - ettől azonban az még nem megnyugtató. Az irreális aspirációk ugyanakkor veszélyt jelentenek az egyén számára, a szocializációs folyamat egyensúlyát kikezdő konfliktusok forrásai lehetnek. Az említett mérési technikák mellett mind a gyakorlatnak, mind a kutatásnak nagy szüksége lenne további, differenciált személyiség- és fejlettségvizsgálat végzéséhez szükséges módszerekre, ezek azonban részben még hiányoznak, nem utolsósorban a kutatások jelentős részére is jellemző diszciplináris szemlélet miatt, amely a gyakorlatban módszertani korlátokat emel.

Egész eddigi munkánk alapja az a törekvésünk volt, hogy olyan pedagógiai környezetet alakítsunk ki hallgatóink számára, s valamennyi partnerünk számára, amely kíváncsiságot ébreszt, megismerésre ösztönöz, felfedezésekre sarkall, s megoldási készséget, tudást és szándékot fejleszt.

Nem kerülhettük meg ezek után a tananyag, a program kialakításának problémáját. Mind tartalmi, mind pedig szerkezeti-szervezeti kérdésekben szembesülnünk kellett azzal a problémával, hogy a szokásoknak megfelelően minden részletében meghatározott tananyag, és az erre épített tantervi követelmény egyfajta tanmenetet alakít ki a gyakorlatban, amelyben a tananyag közvetítésének ütemét a tananyag belső logikája diktálja, s a probléma feldolgozásának interakciós folyamatát alárendeli ennek. Minél többet töprengtünk, annál tarthatatlanabbnak láttuk a standard olvasmányjegyzékben rögzített tananyagot, s a tananyag kikérdezéséből álló vizsgáztatást. Ma úgy látjuk, s az első lépéseket ebben az irányban tettük meg, hogy a követelménynek fogalmak, viszonyok, összefüggések megértésén alapuló, biztonságos kezelésére, s erre épülő feladatmegoldásra kell vonatkoznia. Így inkább valamiféle glosszárrium rögzítését látjuk fontosnak /pl.: szocializáció, szerep, attitűd, előítélet, formális csoport, referencia-személy, interakció, kód stb./. Így azt is érzékeltetni tudjuk, hogy más és más metszetben mást jelenthetnek ugyanazok a fogalmak /pl. a szerep szociológiai, szociálpszichológiai értelmezése stb./. Ezeknek a problémáknak a biztos kezelése megkívánható úgy is, hogy pl. az alakelmélet jellemzésére kérjük a hallgatót, de úgy is, hogy készítse el egy kisiskolás szocializációs körülményeinek elemzését, s ennek a teljesítményének a megvitatása tudását is korrigálja, ahol az szükséges, s az értékelést is lehetővé teszi. A leglényegesebb, szemléletmeghatározó tudás azonban az egyéni különbség mentén szerveződik, nagyon különböző módon. Nemcsak személyek, de az egymást követő évfolyamok, csoportok

munkája is számos részletében eltérő egymástól, a teljesítmények mégis kiegyenlítettebbek. Más úton, sokszor nem is ugyanannak a szakirodalomnak a segítségével, de hallgatóink többsége eljutott a szocializációs folyamat lényegének társadalmi és pszichikus meghatározottságának megértéséhez /a már évek óta velünk dolgozó csoportban nyíltan tárgyalt kérdés a csoportba nem integrálódó személyek helyzete/.

A különböző utak és megközelítések kérdése azonban a tananyag-probléma mellett feltétlenül napirendre tűzi a szervezeti megoldások kérdését is. Kénytelenek vagyunk elismerni, hogy az eredményorientált, teljesítményelvű nevelésben, amely csak a személyiség konkrét adottságaihoz igazodva működhet, összeköttetésbe kerülünk nemcsak a "mindenkinék ugyanazt" tananyag-szervezési elvével, hanem a "mindenkinék ugyanaddig, ugyanúgy" elvével is. Nem tarthatjuk fenn súlyos következtetlenség nélkül a hallgatóink és partnereink egyenesvonalú, egyenletes mozgással jellemezhető, tanulására vonatkozó klasszikus elképzeléseket.

Ma még az adott egyetemi szabályok határain belül ugyan, de az egyéni különbségesség logikáját követve szinte személyenként igyekszünk kialakítani, illetve tolerálni az egyéni haladási ütem érvényesítésének lehetőségét. /Speciálkollégiumi keretben nyugtázzuk egy-egy kollégium egyéni igénynek megfelelő újra-felvételét, vagy egy-egy kérdésben személyes instrukciók alapján végzett intenzív munkát. Ilyen és ehhez hasonló megoldásokkal, szervezeti korszerűsítésre vonatkozó javaslatok kidolgozását készítjük elő. Kutatási feladatunkhoz tartozónak látjuk a személyiségprogram deklarálásából adódó konzekvenciák ennél szélesebb körű feltárását./

Végül azzal is számolnunk kell, hogy nem mindenki mindenben fejleszthető, hanem a személyiségképletek külön-

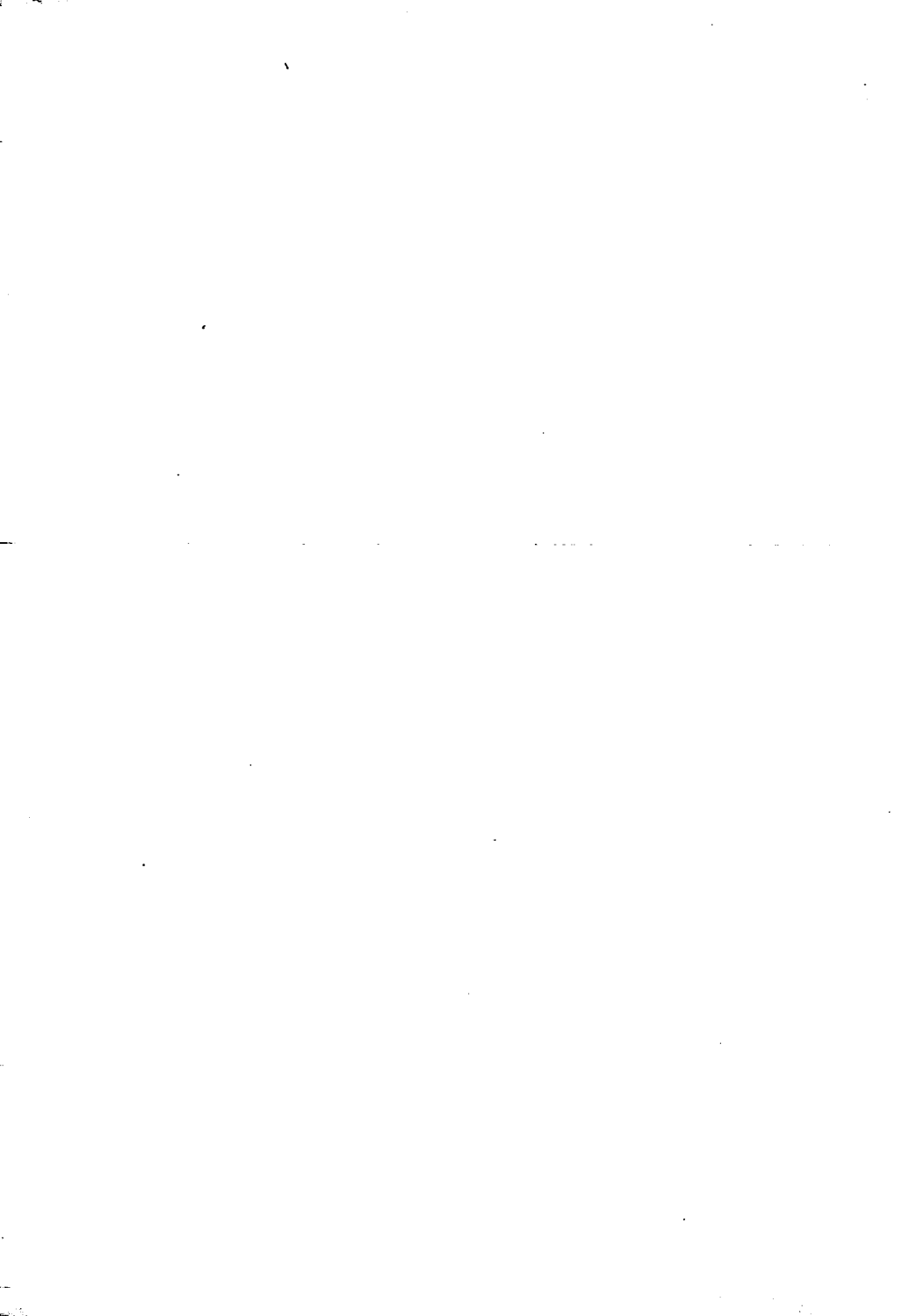
bőzősége a hasonló érdeklődésen belül is sokféle árnyalatot jelent. Hallgatóink között van olyan, akinek a személyes kontaktus-teremtés az erőssége, s a "case work" technikát sajátítja el könnyen, van akinek a témával kapcsolatos filológiai munka jelent nagyobb örömet és hoz több sikert. Természetesen ezt bizonyos határon belül toleráljuk, azonban azt is fontosnak tartjuk, hogy ki-ki úgy alakítsa ki saját munkaterületét, hogy a leg-átfogóbb, más részterületekkel közös törvényeket, elveket ismerje, eredményesen tudjon együttműködni rokonterületeken dolgozó kollégáival. Kisiskolás csoportunkban valamennyi program közös, átfogó célja a gyermekek mozgás-, látás-, hallás-készségének fejlesztése, verbális és nem verbális kommunikációs készségük csiszolása. Tudjuk, hogy némelyik gyermek a dramatikus játékokban, másik a bábkészítésben, harmadik a karate-edzésen talál leginkább magára; a számára legvonzóbb elfoglaltság iránti intenzív érdeklődését elismeréssel fogadjuk, ugyanakkor igyekszünk tudatosítani, hogy különböző elfoglaltságokban részt venni akkor is előnyös, ha nem mindenben érünk el feltűnő sikereket.

Kiskamasz partnereink programjában az önismereti kérdések iránti érdeklődésük dominál: nemcsak az önmagukról való beszélgetésekben, hanem a formázás, a nyelvi játékok vagy a városépítő modellezés közben is bontakozó élményük, szexuális kíváncsiságuk, pályaválasztási gondjaik törnek elő. Nem utasítjuk el ezeket a megnyilvánulásokat, igyekszünk feszültségeik feloldásához, sokszor burkoltan feltett kérdéseik megválaszolásához segítséget nyújtani.

Önálló életük küszöbén álló csoportjainkban szakmunkástanulók, "csövesek" és gimnazisták a partnereink. Valamennyi jellemző szocializációs tényezőjükben feltűnő különbségeket mutatnak ezek a csoportok. Mégis közös bennük az "iránytű-keresés". Önértelmezésük és céljaik meg-

fogalmazásának biztos képességére mindnyájan szeretnének valahogy szert tenni, ismereteik, élményeik körét szélesnek tartják, perspektíváikat igen különbözően ítélik meg.

Ugy véljük, hogy a vázolt szempontok a nevelés minden területén érvényesíthetők valamilyen mértékben.



TERMÉSZETTUDOMÁNYI ISMERETEK ÉS A FELNŐTTOKTATÁS

Korunk természettudományos ismereteinek mélységéig hatoló áttekintése nem egyetlen embernek, de tudományos kutató csoportoknak is, mondhatni alig megvalósítható vállalkozása. Következik ez abból a mélyen gyökerező és változásütemét tekintve robbanásszerűen végbemenő fejlődésfolyamatból, amely a XIX. század végétől, gyorsuló ritmusban halad napjainkon át. A dolgozat címében megjelölt feladat teljesítésének kiindulópontjául ezért a felnőttoktatás követelményeit választjuk, mivel ezek megragadása elvezethet néhány olyan felismeréshez is, amelyek képet adnak a természettudományok és az ismeretterjesztés viszonyáról.

A technikai fejlődés hasonló fázisában lévő nemzetek - az "ipari társadalmak" címkével jelölt régió országairól van szó - oktatással szembeni igénye volt a két világháború között: életünk végéig elegendő ismeretet szerezni az iskolában. E követelmény folyamatos teljesülésében úgy tűnt, csupán a tananyagot és az elsajátítási módszert kell változtatni, a változó méretekhez igazítani, de maga a célkitűzés realista. Századunk derekán azonban új felismerésre kényszerültek az oktatási szakemberek, Marx György szemléletes kifejezésével élve nyilvánvalóvá vált, hogy az ismeretek felhalmozódási üteme "áttörte a nemzedéki falat". Az iskolai képzés feladata és lehetőségei leszűkültek a hosszútávú, mondhatni egész életre szóló önképzési, a folyamatos tanulás előkészítésére. Más szóval a szervezett oktatás feladata nem a kiképzés, annak egyszer s mindenkorra adott befejezettségével, hanem a fel-

készítés a későbbi évtizedek folytonos ismeretszerzésére, a tanulásnak, mint cselekvésnek megszerettetése. A gondolat ugyan nem új, hiszen két és félezer évvel ezelőtt a görögök, vagy Konfuciusz szintén abban különböztették meg magukat környezettől, hogy "tudnivágyó emberek". Más kérdés azonban, hogy ilyen tulajdonságokkal rendelkező emberek tömeges képzése a mai oktatás számára rendkívüli feladat. A követelmények teljesítésének nehézségét jól érzékelteti, hogy csupán az ipar területén, a legutóbbi évtizedekben mintegy 400 szakma vált "fölöslegessé", és mintegy 30 új szakma jelent meg. Ezek a gyors ütemű változások már az eddigiekben is szakmai átképzéseket igényeltek, amelyek az elkövetkezőkben méginkább gyakorivá válnak. Mindennek nyomán, a képzés mint a termelőmunka megszokott, de folytonosan elmaradozó kísérője funkcionál századunkban.

Külön kell szólnunk a változás üteméről, amely tekintet nélkül az emberi megszokás és kényelem vágyaira, szinte be-robbant az utóbbi száz év történelmébe. A természettudományos ismeretek és technikai alkalmazásuk forradalma a XIX. század 70-es éveiben körvonalazódott, mégpedig alapvetően három területen, a fizika, a kémia és a matematika műhelyeiben.

Az emberek évezredekken keresztül úgy képzeltek, hogy az őket körülvevő anyagi valóság legkisebb részei megegyeznek ezeknek a környezeti elemeknek legfőbb tulajdonságaival, tehát például egy fából vagy fémből készült tárgy legkisebb részei is megegyező tulajdonságúak a tárgy látható tulajdonságaival. Demokritosz ókori tudós vezette be a legkisebb építőkövecské, az atomosz fogalmát, amely magyarázatot ad a körülöt-tünk lévő világ eltérő és mégis megegyező tulajdonságu tárgya-ira. Ez az elmélet végül is egy statikus világmódot ad, amelynek törvényei úgy tűnik megegyezők a makrovilág törvényeivel. A fizikusok azonban a múlt század utolsó harmadában tapasztal-ni kényszerültek, hogy válságba került a fizika alapjainak mondható atomelmélet, hiszen az atom, mint végső építőkövecské, elvesztette funkcióját. Többé nem lehetett valóságunkat

a demokritoszi értelemben vett atomokra építve magyarázni, szertefoszlott az elmélet biztonsága, ezáltal világunk szilárd alapzata. Egyes irányzatok odáig elmentek, mint erről Lenin fizikai-idealizmus ellen vivott harcából tudunk, hogy az anyagot eltűntnek nyilvánították. Válságba jutottak azok a törekvések is, melyek a régi értelemben vett atomelmélet egyes elemeit kívánták megváltoztatni, hiszen kiderült, hogy az elmélet egésze túlhaladott. A kor nagy fizikusa H. Poincare mondotta: az elvek általános kudarca tudományos válságot okozott.

0

Ez a tudományos válság nem maradt világnézeti következmények nélkül, és hatására az idealizmus világképe megjelent a szaktudományok, így a fizika katechón szféráiban is. Lenin a materializmus éltető forrását látta veszélyeztetve ezáltal, hiszen a szaktudományok és a dialektikus materializmus szembefordításának kísérletét tapasztalta. Ennek nyomán írta Materializmus és empiriokriticizmus című munkáját, amely a szaktudomány objektív válságjelenségeinek téves filozófiai következtetései ellen harcol.

A századforduló után mind világosabban kirajzolódott követelményként fogalmazódott meg, hogy megingott tudásunk egész alapzatát újra építsük. Eközben mindvégig szem előtt tartva azt a gondolatot, amelyet mintegy iránymutatásként Lenin fogalmazott meg: az anyag mélységeibe való lehatolás annak tudását eredményezte, hogy a világ ebben az irányban is végtelen.

Természetesen ennek az eszmének köznapi gondolkodásunkba való behatolása és szétsugárzása mindennapi tevékenységünkbe mélyen forradalmi folyamat, melynek közvetett hatásait, sokszor eredetük ismerete nélkül, áldjuk és átkozzuk munkánkban.

E lenini gondolat fényénél szemléletünk végtelennyi utat sejt, amely egyben folytonos változást, a megszüntetve megőrzés jegyében történő megújulást, egyszóval fejlődést jelöl.

Fejlődést a szónak filozófiai értelmében, amikor is az egyszerűből bonyolultabb válik, s tudásunk a megmerevedés korlátaait szüntelen folyamatban túllépi. Ma már tudjuk, hogy minden olyan előrejelzés, amely zsákutcák és törésektől mentes jövőt ígér, illúziókat rajzol, mert ezek a fejlődés szükségszerű elemei. Indokolatlan pesszimizmus jelenik meg abban, ha kérdésessé tesszük az ember ama képességét, hogy majdan megfelelő választ ad, az előrelátható és nem látható jövőbeni kihívásokra.

A kémiai fejlődés szó szerint, mondhatni gyökeréig átformálta a mezőgazdaságot és az élelmiszertermelést. Ezek pedig olyan területei világunknak, amelyek életünk minden részét befolyásolták, hiszen a táplálkozás a környezetünkkel való kapcsolat elemi részét képezi. Itt is felsejlenek a távlatok, amelyek képessé tehetnek bennünket arra, hogy majd minden emberi alapigényt kielégítve hasznosítsuk a kemizálás tudományát. Emellett a kémia tudományának termékeként tapasztalhatjuk világunk mindent átható jelenségét, a műanyagok elképesztően hatalmas tömegét.

Új anyagok jöttek létre, amelyek korábban csak a képzelet birodalmában léteztek, és most egyként lehetővé tették a tenger mélyének, vagy a világűr titkainak fűrkészését. A kémiai változások úgy tűnik elősegítették az ember alkotó fantáziájának kibontakozását, amely igazodva a létező természeti feltételekhez, korábban nem látott távlatokba hatol. Ez az átrendeződés napjainkban is tart, s mondhatni a vegyészet forradalma bontakoztatta ki századunk viharzó változásainak jelentős részét, s reményeink szerint az ezután következők újabb hányadát is.

Utalmunk kell a biológia területén végbemenő változásokra is, amelyek sokak szemében a természettudományokban végbement robbanások gyutacsát alkották. A hasonlat igazsága belátható, ha arra a világszerte tapasztalható kutatási törekvésre gondolunk, amelynek középpontjában az élő szerveze-

tek önszabályozása áll, mint olyan jelenség, amelynek megismerése elvezethet bennünket egészen távoli problémák eredményes megoldásához is. Nevezetesen minden ismert vizsgálat azt mutatja, hogy bármely technikai berendezés még csak párhuzamba sem állítható multi-stabilitását illetően valamely élő organizmussal, mert a technikai berendezések önszabályozása messze alulmaradna. /Éppencsak a példa érzékletessége végett utalunk arra a jelenleg is világméretekben folyó élő-szervezet-átalakításra, önszabályozásra, amely az élelmiszer-termelés mindinkább mesterségesen létrehozott termékeinek fogyasztása nyomán végbemegy az emberiségben./

Széles körben felismert gondolat, hogy a technikai fejlődés az eddigiekhez képest is roppant ütemben felgyorsulna, ha a berendezések hasznosítanak azt az elvet, pontosabban annak egy redukált modelljét, amit az élő szervezetek az önszabályozás, változó világukhoz való tartalmi igazodásban évmilliárdok óta gyakorolnak. Ez a gépek és berendezések multi-stabilitását hallatlan mértékben megnövelné, és ezáltal szédítő távlatoknak nyílna út.

Mai ismereteink szerint, áttekinthetetlen forradalmak és jövőbeli változások gyutacsának szerepét töltheti be a mind nagyobb erővel kibontakozó biológiai forradalom. Különösen érdekessé teszi ezt az eseménysorozatot az a tény, hogy a biológia, mint az élő szervezetek működésének tudománya, közvetlenül az emberre vonatkozik.

Szólnunk kell korunk természettudományos forradalmát illetően az űrkutatás és a számítástechnika megjelenésével előállott különleges helyzetről is, amelynek jellemzője, hogy önmagukban ezek a tudományterületek és gyakorlati előállításuk ismereteink légiját változtatták meg, s ezáltal előidéztek addig nem tapasztalt jelenségeket. Természetes, hogy nem csupán tudományos és technikai újítások keletkeztek általuk, hanem világunkról alkotott képünk is más lett. Az űrkutatás óta, pontosabban annak eredményei hatására másként látjuk

- a szó valódi és átvitt értelmében egyaránt - a Földet, ahol élünk, a bolygókat, amelyek körülvesznek bennünket. Roppant érdekes, és a tudomány demokratizálódása irányába mutató jelenség, hogy amíg kezdetben az embereket mindig is jellemző szándékot, - nevezetesen a világűr megismerését illetően a nagy mennyiségű számítási művelet gyors és pontos elvégzése által - néhány óriás nevéhez kötötte, addig korunkra eltűntek a személyek, és előtérbe kerültek a csoportok.

Ezeknek a tudományterületeknek a művelése többek között azért vált csoportjellegű tevékenységgé, mert gyakorlásuk megszüntette a tevékenységek egyneműségét, és előtérbe került a komplexitás elve. Ez azt jelenti, hogy komplex tudományos irányzatokká váltak az űrkutatás és a számítástechnika, eltérő szakmájú tudósok, kutatók csapatmunkája által fejlődve. Nagy szerepet kapott a koordinációs munka, amely nem volt az ezt megelőző időkben ilyen súlyú.

Érthető ez, hiszen ezeknek a tudományterületeknek a művelése közvetlen gyakorlati igények megszabta feladatokat elégít ki, célra orientált kutatás. Ebből adódóan nagymértékben felgyorsult a tudományos kutatás fejlődése, és maga a tudományos haladás is gyorsított ütemű, sőt talán pontosabb, ha gyorsuló ritmusu haladásról beszélünk. Mint minden jelentős eredményű és eszközigényű tevékenységhez, így a tudományos kutatáshoz is - az űrkutatáshoz és a számítástechnikához különösen - sok pénzre, energiára, emberi elmére van szükség. Ezek koncentrált és számos területről összegyűjtött alkalmazásával a tudomány szerteágazó kapcsolatrendszerével egyetemben, az emberi érdeklődés, a különféle társadalmak közvéleményének érdeklődési fókuszába került.

Mondhatni érdekes dolog lett a tudomány, társadalmi presztízse világszerte megnőtt, és népszerűsítésének követelménye is mind fontosabbá válik. Hiszen világos, hogy csak a népszerűsítő tudományterjesztés, valamint a szervezett oktatás biztosíthatja azt a bázist, széles társadalmi nyilvánosságot, amely el-

engedhetetlenül szükséges a szűk szakmai csoportok magasszintű tudományos, kutató-alkalmazó munkájához.

Elgondolkodtató, hogy az emberi fantázia és a művészet ötvözeteként milyen hatalmas sikert ért el az úgynevezett science-fiction műfaja irodalomban, képzőművészetben, filmalkotásokban egyaránt. Óvakodni kell minden e műfaj sikerét illető vállvonogatástól, hiszen tíz és tízmilliók szórakozásáról van szó, amely tevékenység egyben bizonyos mérvű ismeretterjesztéssel is együttjár. Mintegy arra mutat ez az érdeklődés, hogy még a legszárazabbnak vélt, csak kevesek által érthető tudomány is tömegeket vonzó ismeret lehet, kellő érdekességi és csábítású köntösbe burkolva. Mindezt annak tudatában mondjuk, hogy nyilvánvalóan szakadékok láncolata választja el egymástól például a Holdra-szállás tényét és a fantasztikus filmek bolygóközi utazásairól szóló meséit.

Még e vázlatos áttekintés sem nélkülözheti, a természettudományok és gyakorlati alkalmazásuk forradalmának ismertetésénél, hogy ne szóljunk emo robbanásszerű változások és a katonai felhasználásuk közötti összefüggésről. A számítástechnika kialakítása például a II. világháború időszakában vette kezdetét, legalábbis innentől beszélhetünk e tudományterületről a szó mai értelmében. Megjelenésének szükséglete egyórtelműen összefüggött a haditechnika követelményeivel. Viszonyuk azóta sem mondható "megromlottnak", amiképpen igaz ez a megállapítás az űrhajózás szédítő fejlődésére is. Neumann János szavaival élve a tudományos megismerés és technikai alkalmazásának együttese a számítástechnika. Bizonyára közel járunk az igazsághoz, ha kiterjesztjük ennek a megállapításnak az igazságát az űrhajózásra is.

A legutóbbi négy évtizedben korábban nem tapasztalt technikai haladás következett be a különféle gépi berendezések miniatürizálásában is. Ez a folyamat számos területen mintegy önmagában is forradalmi változást idézett elő az ipari termelésben. Hasonlóképpen a világ vezető hatalmainak

meg-megújuló törekvését segítette a miniatürizálás arra vonatkozóan, hogy új és nagy pontosságú katonai bázist építsenek ki a nagyhatalmak. Ebben a vonatkozásban ismét csak azt tapasztaljuk, hogy a polgári fejlődés mondhatni csak kullog a katonai-miszaki potenciál nyomában.

Neumann János, a korábban már említett, századunk technikai-tudományos fejlődésére döntő hatást kifejtő gondolkodó felismerése volt, hogy a gépeket és a berendezéseket az emberek évezredekén keresztül úgy készítették, hogy meghibásodásuk esetén azok működése szükségképpen megszakadt. Neumann törekvése arra irányult, hogy az automatáknál, hasonlóan az élő szervezetek működéséhez, meghibásodásuk esetén működés közben különítődjék el a meghibásodott rész, de tovább működ-
jék az egész. Ez a tulajdonság egy további adalék a már említett multistabilitáshoz, amely a technikai fejlődés egyik lehetséges és szükséges jövőbeli útja.

A fejlődésnek ezek a követelményei olyan természetű szemléletbeli változást követelnek, amelyek számos vonatkozásban radikálisan eltérnek a technika és a gépi berendezések formálásának hagyományos útjától. Joggal vetődik fel mindez az ismeretterjesztés és a felnőttoktatás szervezői, gyakorlói felé is. Megújuló világképünk nem elégedhet meg a hagyományok pusztá reprodukálásával és mérsékletes, vagy akár gyors, de a korábbi keréknymon történő haladásával. Az oktatásnak igazodnia kell a valóságos technikai haladás szemléletéhez. Nem arról van itt szó, hogy a szinte már követhetetlennek tűnő technikai újítások, forradalmi elméletek naprakészen szerepeljenek a többnyire évtizedes késésben lévő természettudományos tankönyvekben, de arról mindenképpen, hogy az oktatásban részt vevő személyek ismeretanyaga tartson lépést a tudományos-technikai forradalom ismeretterjesztés számára már megérett anyagával.

A részletezés igénye nélkül, de utalmunk kell arra az ellentmondásra, amely a tudomány és technikai gyakorlat vál-

tozási ütemében, az úgynevezett élenjáró részt, és a mögötte gyakran óriási információs távolságban lévő, úgynevezett tudományos-, ismereti-derékhadat elválasztja. Ebből adódóan előfordulhat - mint a példák igazolják -, hogy a csúcson bekövetkező, és folyamatosan megtörténő változás-sor elsodorja az élenjáró technikát, vagy annak egy-egy újdonságát, még mielőtt tömegméretű elterjesztésére elegendő idő állna rendelkezésünkre. Ez a szédítő ütem egy újabb indok a természet-tudományos ismeretterjesztés életbevágó fontosságára. Nevezetesen érdeklődő, figyelő tömegekre van szükség az ismeretterjesztésben, akik észlelik a különféle eseményeket, mert amiként az újdonságok megalkotása csapatmunka, azonképpen a társadalmi közvéleménybe történő bejuttatásuk is kollektív feladat.

Pusztán a témakör jelzéséül, de megemlítjük, hogy a tudományos-technikai fejlődés eredményei mindinkább megkövetelnek egy velük arányban lévő, tömegméretű erkölcsi fejlettséget is. Ma már közhely, hogy reális lehetősége van a tudományos-technikai forradalom eredményeinek az emberiség társadalmi és biológiai létét egyaránt alapvetően megrendíteni, sőt elpusztítani. Jövőnk iszonyatos félelmei közé tartozik ennek a lehetőségnek növekvő realitása.

Marx már a múlt században látta, hogy az ipari forradalom napjainkban végbemenő változásai hatására a dolgozó ember az iparnak és a mezőgazdaságnak mind több területén a közvetlenül folytatott munkavégzésből kilép, és a termelés vezérlője-irányítójaként a termelőfolyamat "mellé lép". Csakhogy ez a folyamat magában hordozza részben a munkanélküliség veszélyét, részben a hagyományos munkavégzés lehetőségének beszűkülését, illetve megköveteli magasan képzett szakemberek tömeges szereplését a különféle termelő ágazatokban. Sőt továbbmenve még, az értelmesen eltölthető szabadidő programja is felvetődik, amennyiben a munkától mentesülő ember-tömegek számára hasznos elfoglaltságot kell találni. Az értelmes szabadidő-eltöltés nehézségeivel már nálunk is meg kell ma küzdeni.

Neumann Jánosra hivatkozva mondhatjuk, hogy korunk különleges mélységű ellentmondásokat tartalmaz, amennyiben minden alázatunk ellenére, amely a tudomány hatalma előtt megkövetelhető, látni kényszerülünk a tudomány önpusztító veszélyeit, amelyek soha nem tapasztalt mértékben elhatalmasodtak világunkban. Nem lenne méltó a korhoz, amelyben élünk, és kortársainkhoz meg elődeinkhez, ha elvágódnánk ebből a veszélyes világból. Hiszen a roppant veszélyek mellett lehetőségeink is hatalmasak. Az ismeretterjesztés és az oktatás egymást kiegészítő tevékenységében mód nyílik arra, hogy az érdeklődő elméket befolyásoljuk a jó irányába.

ÉSZREVÉTELEK ÉS FELJEGYZÉSEK A
TÁRSADALOMPOLITIKAI ISMERETEK,
POLITIKA ÉS FEINÖTTORTATÁS CÍMŰ TÉMÁHOZ

"Az érvelés szokása - ez egyike
azon jótekonv dolgoknak, me-
lyeket a rádiózáshnak meg kell
honositania. Beszélgetést -
de céllal!"

/Mary Crozier/

Előre is elnézést kérek, amiért nem vállalkozom az aláb-
biakban vázolt problémakörök teljes és részletekbe menő ki-
fejtésére. Észrevételeimet gyűjtöttem egybe bizonyos társa-
dalompolitikai kérdésekkel kapcsolatban, miközben nem titko-
lom el, hogy nincs szándékomban "hivatalos" emberként, "meg-
bizott" személyként egyedül üdvözlítő szentenciákat és inten-
ciókat adni senkinek. Továbbá hiszek abban, hogy a marxizmus,
mint ideológia feltétlenül korszerű, a helyzet elemzésére min-
denkor, s így ma is alkalmas ideológia, azt pedig, hogy hogyan
korszerű és miként alkalmas, azt a vitatkozni és gondolkodni
képes mezőny lehető legszélesebb kitégítésével kívánom és re-
mélem megvalósulva látni. Nem tartom viszont célravezetőnek a
magánéletérzések tértnyerését és kivetítését közállapotainkra,
amelyeken ezek a magánválságok, mint a pénzsz rothasztást kel-
tenek és elfordulást eredményeznek a megoldástól. Ugyancsak

idegennek érzem a célszerű beszélgetéstől a macskakörömbé tett két- és többértelműségeket, az áthallások eluralkodását, hiszen ezek a műveletek önfittogtatásának, a félműveltek sznobizmusának, végsősoron a szálak összekavarodásának melegágyai.

Az érvelés hiányát, erőtlenségét vélem kiérezni egyes leleményes magyarázkodásokból, felszínes nyilatkozatokból, a szélrózsa minden irányából fújó memoárokból, amelyekben mind-mind az előre látott múlt kétes igazságai kelnek életre. Nem jelenlétük jogát vitatom ezzel, hanem az igazságos és valóságos multfeltárás, a történelmi hitелű és objektív, tehát bizonyítható és tényszerű bemutatás hiányát panaszlom.

Vallom, hogy a társadalomban élő embernek igenis szüksége van világnézetre, hogy az embernek a magába vetett hiten kívül legyen megingathatatlan kapaszkodója, amely a világ és az ember objektivitásában fogható fel, s amely azért alkalmas élet- és társadalomépítő iránytűnek, mert képes abszolválni az emberi és a társadalmi terebélyesedésünk legfrissebb hajtásait is.

Előrebocsátom azt is, hogy semmiféle szenzációt, eredetit mondani nem tudok. Szeretném tehát most az elején tompítani hallgatóságom esetleges érdeklődését és várakozását. Teszem ezt abban a jó meggyőződésben, amely alapvetően a kortárs-tudatra épít, s amiben okkal feltételezhető a hasonló társadalom-élmény, ember-élmény, olvasmányaink és érdeklődésünk közelsége, ingerelhetőségünk hasonlósága, gondolkodásunk és cselekvésünk valamiképpen ugyanarról a közös töről fakadása. Bizom a türelemben és a megértésben, hogyha mégis lennének eltérő nézeteink, azok nem a sokféle ingerültség folytonos félreértésében lennének értelmüket, hanem az álláspontok szembesülése révén tisztább, oxigéndúsabb atmoszférával serkentének együttlélegzésünket.

Most pedig következhet a Széchenyi fogalmazta kérdés: Mit kell tenni, s min kell kezdeni? És vegyük a választ is tőle, aki olyan nagyon fontosnak tartotta, vezérelveül vallot-

ta az öntökéletesítést, a személyiség számára mulhatatlanul szükséges önismeretnek - a szó egész kiterjedésében - a használását, a szabad vitát, az ellentétes nézetek megütközését lehetővé tevő társadalmi légkört. "A felvilágosító ellenzés hasznát - mondja Széchenyi a Hitelben - senki sem tagadhatja. Hogy tudja meg az ember még legalacsonyabb helyzetben is az igazat, ha mindenki minden szavát igenli? S hát még magasabb lépcsőn mint tanulhatja ki a dolgok igazi állapotját, ha hi edelmihen soha tagadóra nem lel?... Csak-mindemoldalú vizsgálat által lelhetni fel az igazságot, s ez csak gondolatok legszabadabb közlése által valósulhat." S lám, a szocializmus képessége kiterjedt oda, hogy e szabad közlés legelemibb feltételeit, az igazság keresésének és közös megtalálásának esélyegyenlőségét legalább megteremtette. Kellően élünk-e vele? Kihaszználjuk-e lehetőségeit? - kérdezem, s teszem is hozzá rögtön válaszat tagadólág, hogy nem, nem és tizszer is nem.

Ennek előrebocsátása után, ha a mai magyarországi társadalompolitikai tudásszintet vizsgáljuk, tényszerűen meg kell állapitanunk, hogy a lakosság jelentős része rendszerint kevés dolgot tud jól, pontosan, helyesen. A szociológiai felmérések, közvéleménykutató vizsgálatok, egyetemi és főiskolai felvételi beszélgetések és a mindennapi találkozások tapasztalatai egyaránt azt bizonyítják, hogy a felnőttek többsége tájékozatlan nemcsak a társadalompolitikai kérdésekről általában, nemcsak a történelemről, nemcsak a politikáról, hanem a máról, a haza és a külföld dolgairól is. Becslés, amit mondok, mert egzakt adatok nem állnak rendelkezésemre, de úgy érzem, azt tapasztalom, hogy a felnőtt lakosságnak legalább a fele egyáltalán nem, vagy csak nagyon felszínesen hajlandó politikai információkat befogadni. Ugyancsak nincsenek többségben azok, akik a politizálásban, a politikai cselekvésben vállalnák a megszólalás mindenkori kockázatával járó aktivitást, a döntésekbe való beleszólást. Lehet persze, hogy ebben a sajátosan alakult, történelmileg sem túl biztató mechanizmusunk éppúgy szerepet játszik, mint az érdekeltség - érdemesség sajátosan hazaivá lett logikája, ami eleink leg-

jobbjaire nem volt jellemző ilyen mértékben, noha épp eleget ostromozták már ezt a magatartást száz vagy kétszáz évvel ezelőtt is. Mi maiak visszarettenünk a feszültségektől, tartózkodunk személyiségünk teljes és nyílt vállalásától, sandán pislogunk a megszólalókra /némi okkal is, tapasztalataink birtokában/. Kissé konformisták vagyunk. Olykor magunk között, szigorúan ellenőrzött közegünkben, "sulyiban" van véleményünk.

Azt kérdezem hát, pusztán magatartás-e ez, vagy netán több, esetleg viszony, méghozzá saját magunkhoz, jelenünkhöz és jövőünkhöz, amiben a felületesség, a percemberség, a gyors felejtés és a pillanat adta lehetőség teljes kiaknázásának sürgető szándéka játszik meghatározó szerepet. Ahogy azt olyan gyakran mondjuk i: "hic et nunc" - "itt és most". Csakhogy mindennek, amit itt és most teszünk vagy nem teszünk, annak holnap van következménye. Jevtusenko figyelmeztetése szerint "csak középazsériek ne legyenek".

De térjünk vissza a mindennapi tudatszint vizsgálatához még egy rövid időre, segítségül híván Küpeczi Béla két esztendővel ezelőtt ugyanitt tartott előadásának megállapításait. Eszerint a mindennapi tudat állapota, milyensége azért fontos, mert alapvetően határozza meg az ember magatartását, életmódját és cselekvését. E cselekvést Küpeczi leszűkíti bizonyos fokig az erkölcsi és az esztétikai tudatformákban való cselekvésre, holott szívem szerint ezt indokolt lenne kitágítani a politikai - közéleti cselekvés, a gazdaságpolitika kiálta egyéni viszonyulási lehetőségekre is.

Küpeczi rendkívül fontosnak látja azt az utat, amelyet a mindennapi tudattól a tudományosan megalapozott világnézetig meg kell tenni, s álláspontját Lukács György szavaival támasztja alá: "Az állandó és helyes munkafolyamat szakadatlanul, naponta, sőt óránként olyan konfliktusokat szül, melyek eldöntésének mikéntje rendkívül gyakran, közvetve vagy közvetlenül a mindenkori társadalom létkérdéseit hordozhatja. Az ideológiának ezért ezeket az egyszerű döntéseket be kell il-

leszteni az emberek életének átfogó összességébe, és arra kell törekednie, hogy beláttassa az egyes emberrel, saját létezésének elengedhetetlen feltétele, hogy a döntésekben tekintettel legyen a társadalom összérdekeire.

Az összérdeknek, a szó itt szereplő értelmében annál ideológusabb a tartalma és a formája, minél kezdetlegesebb a mindenkori társadalom. Hiszen minél kevésbé tudja megragadni valamely fejlődési fok embere a valódi létet, annál nagyobb szerepet játszanak szükségképpen azok a képzetkomplexusok, amelyeket élettapasztalataiból közvetlenül alakít ki, és amelyeket a számára objektíve még elfogadhatatlan létre analógiás eszközökkel kivetít. "Amikor Lukács nem a marxi értelemben vett ideológiáról és annak a mindennapi tudathoz való kapcsolatáról beszél, mint előbb, hanem a világnézetéről, akkor egyzersmind arra hívja fel figyelmünket, hogy a világnézet az emberek mindennapi életének azokból a törekvéseiből adódik, amelyekkel "egységet teremtenek saját legmélyebb létezésük ségleteik, valamint a tárgyiasság objektíve adott, az individuum számára elkerülhetetlen formái között."

Gondolataihoz azonban hozzátesszi: "De a világnézet mint az általánosító gondolati szintézis legmagasabb formája éppen abban különbözik a tisztán iskolás, elvont filozófiától, hogy benne ismét ható tényezővé válik - természetesen a gondolatiság magasabb szintjén - az emberek társadalmi gyakorlatára való visszavonatköztetés."

Mármint a valódi lét megragadásának kétségtelen feltétele a mindennapi tudat tartalmának milyensége, a társadalompolitikai ismeretek megléte, a minél nagyobb fokú tudatosság. Nos semmi okunk a túlzott optimizmusra, ha világnézet alakító műhelyeinket vesszük szemügyre, tekintsünk akár az alapokat adó általános iskolára, akár a középfokú oktatás, vagy a felsőoktatás világnézeti tantárgyaira. Vannak, akik a világnézeti tudatosságban, a politikai magatartásban jelentkező valamennyi negatív jelenségért kizárólagosan a társadalompolitikai ismeretek, a marxizmus-leninizmus oktatásának és pro-

pagandájának hiányosságait akarják felelőssé tenni, sőt előfordult az utóbbi években az is, hogy a támadások valójában nem is az eszközrendszer, hanem maga a közvetített elmélet ellen irányultak, ellenzéki, politikai törekvések képében.

Arra azonban már az MSZMP KB 1976. októberi határozata is felhívta a figyelmet, hogy fel kell frissíteni, meg kell újítani a marxizmus-leninizmus propagandáját. Folyik az állami felsőoktatásban a marxizmus-leninizmus oktatás helyzetéről és korszerűsítésének feladatairól megkezdett belső vita.

A hetvenes évek közepétől tehát zömmel a ma élő nemzedék jelentős része politikai eszmélésének időszakában, rendkívül rövid idő leforgása alatt derült ki, hogy egyszerre kell szembenéznünk a világgazdasági struktúra részünkre kedvezőtlen változásaival, a honi gazdaság szerkezetének átalakításával járó, több előző generáció életében felhalmozódott, de most megoldható és megoldandó terhes feladataival, valamint a megingani látszó nemzetközi politikai folyamatok tegnap még jóval tartósabbnak vélt tendenciájának alakulásával, amelyek mind jelentős változásokat idéztek elő abban a tágabb és szűkebb társadalmi környezetben, amelyben a politikai ismeretterjesztés, a politikai propaganda és felvilágosítás, valamint a marxizmus-oktatás folyik. A "valódi lét" megragadása egyéni és társadalmi szükségletének kielégítése a társadalom egyes rétegeiben, különösen az értelmiségben belül, ahol máris mutatkoznak az értékbizonytalanság és a perspektivazavar hullámai, ma nem tűr halasztást.

A világnézeti - politikai hatásrendszer minden eszközeinek hozzá kell járulnia ahhoz, hogy az emberek élmény- és tapasztalati anyaga, a társadalom nehéz fejlődési folyamatával összhangban, a marxista világnézet segítségével tudatosodjon, hogy a gyakorlati életben ne szükségképpen képzetkomplexusok, hanem a marxista-leninista társadalomfelfogás alapján legyenek képesek önállóan eligazodni, és az bennük cselekvő hatótényezővé válják.

A társadalmi hatások e tekintetben - sajnos - kevésnek bizonyulnak. A tömegkommunikáció világnézet-alakító szerepe beszűkült, rétegirányultságú és erőteljesen közvetett. A politikai-világnézeti ismeretterjesztés, amely a legszélesebb körű lehetne, s a társadalom ama termelői középpontjaiba és sarkaiba is eljuttathatná a legérthetőbb formájú világnézeti tartalmakat, ahová más eszközeink a legkevésbé nyúlnak le, megreked a hírmagyarázatok, az aktuális tájékoztatás szintjén, a kötelező mozgalmi tömegoktatás pedig a két műszak között kipálható tematikáinál.

A marxista-leninista középiskola, esti egyetem alapvetően jól kigondolt formája, az interpretáció következtében, hallgatóinak egy részében fájdalmas önelégültséget, más részükben pedig az olykori igénytelenség, alacsony színvonal miatt bírálatot vált ki. Miközben magunk is nagyon jól tudjuk, hogy az oktatásban résztvevők, akárcsak az egyetemeken és főiskolákon, anélkül szereznek oklevelet, közép- vagy felsőfokú iskolai végzettséget, tesznek vizsgát a marxizmus-leninizmus tantárgyaiból, hogy akár egyetlen igazi Marx, Engels vagy Lenin művet, mint szellemi alkotást végigolvasnának. Ha akad, mert akad igényes oktató, aki a meglehetősen szürke és száraz szemelvénygyűjteményeken kívül rábírja tanítványait a klasszikusok műveinek elolvasására, akkor megszületik a csoda, felfedeződik a szellemi teljesítmény nagysága, a gondolkodás logikájának elevenése, s a dialektika módszerének kulcsával az ember előtt sorra nyithatóvá válnak a beroszdásodottnak hitt problémák. Azt is mondhatnám, a mai kérdések a fejlődés gondjai, a szocializmus építésének gyakorlata is mélyebben, intenzívebben szembesül az elméleti alapokkal, s az összhangot a gondolkodás hidján könnyebben teremti meg, aki nem külsőleg, nem katekizmusszerűen, nem értelmezésekből tanulta, nyerte világnézeti alapjait. Nem is beszélve arról, mit jelentene egy színvonalas, és többségében "gyakorolt" világnézeti-tudati elevenesség a társadalompolitikai gondolkodás és szemlélet naprakészségének, lüktetésének szempontjából. Érdemes lenne végiggondolni, hogy az a lendület, amit a társadalompolitikában a marxista

felelősségtudat és lelkiismeret hozna a közönség egy a mainál jóval szélesebb körének bekapcsolásával, mit eredményezne, az apolitikus tendenciák, az arisztokratikus kivülállás, vagy a magabiztos önteltség visszaszorulásában.

Most pedig áttérnék társadalompolitikánk egy másik igazgató kérdésére, nevezetesen, hogy milyen jövő képe bontakozik is ki a tegnapi - mai társadalmi és gazdasági helyzet adataiból? Értelmes, érdemes-e ez a jövő, s vajon a magyar viszonyok közt oly emlékezetesen ritka, a hetvenes évek közepéig megtorpanás nélkül tartó növekedés eufóriája vajon végérvényesen a múlté-e vagy sem, s mi erről az, amit a társadalompolitikai érzékenységgel élőknek ma fel lehet, fel kell fogni.

A nemzetközi viszonyok tapasztalt kiélezettsége minőségileg más, mint a korábbi feszültségek. Ez a mostani helyzet időben egybeesik és létrejöttének okait tekintve is a legszorosabban összefügg a világgazdaság strukturális válságával, amely valamiféle korszakváltás kezdetét is jelenti egyúttal. Még pontosabban fogalmazva, a történelmi jelentőségű korszakváltás azért jár együtt a gazdasági kapcsolatok, érdekek konfliktusviszonyainak elmélyülésével, mert a globális érdekek egyeztetését a kapitalizmus súlyosbodó, mindenre kiterjedő válságtünetei egyre áttekinthetetlenebbé és belülről szervezhetetlenné, majdhogynem irányíthatatlanná teszik. A korszakváltást az értékviszonyok alapvető átrendeződése, a robbanásszerű árforradalom, a nyersanyagellátás nemzetközi méretű bizonytalanságai, a kitermelés és felhasználás rettentő aránytalanságai és egyéb problémák kísérik. Mindezek gazdasági-politikai válsághelyzeteket, kritikus politikai-hatalmi szituációkat okoznak nemcsak a kapitalizmus belső egyenetlenségeiben, hatalmi viszonyaiban, hanem és következésképp a nemzetközi kapcsolatoknak a hatvanas évek végén, a hetvenes évek közepéig kialakult, és egy ideig eredeti formájában működőképesnek bizonyult rendszerében. Az azt hiszem nyilvánvaló, hogy "in integrum restitutió" nem következhet be ezekben a viszonyokban. A változás, az új helyzet kialakulására kell figyelniünk, és erőnkhez képest - miként ezt nemzetközi-politikai cselekvésünk mu-

tatja is - azt nemzeti és szocialista közösségi érdekeinknek megfelelően kell befolyásolni.

Meghatározónak a nemzetközi viszonyok éleződése közepette is a világgazdaság strukturális szakaszváltásából származó követelményeket kell tekintenünk, ez szükségképpen feltételezi egyrészt gazdaságunk szerkezeti átrendeződésének gyorsítását, az igazodó képesség reflexeinek, intézményesített követelményeinek erősítését; a felismert célok realizálásának sebességnövelését az érdemi előrehaladás érdekében, másrészt nem elfogadva azt a szemléletet, hogy a világgazdasághoz, világpiachoz való alkalmazkodás, egyensúlyhelyreállítás, szerkezetváltás stb. elsődleges feladatainak megoldására koncentrálni, akárcsak átmenetileg is háttérbe kell szorítani a gazdaság infrastrukturális fejlesztési céljait; szemléletmódosítást kell véghezvinni, amely felismeri és elismeri, hogy a termelői minőségi célkitűzések megvalósíthatóságának éppen hogy előfeltétele az infrastruktúra megfelelő színvonala.

Egyensúlyi feszültségünk és beszűkült gazdasági mozgásterünk történeti távlatból átmeneti jelenségnek minősül majd, mi azonban tartósan kénytelenek vagyunk a kialakult helyzettel számolni. De nem ebbe a helyzetbe berendezkedve kell élnünk, hanem a folyamatos "rendeződés" követelményének megfelelően kell pontosan követnünk a gazdaságpolitikai célokat, alkalmazkodva, de előrelátóan gondolkodva.

Kivivott helyünket kívül és belül is őriznünk kell, bent kell maradnunk a vérkeringésben, idehaza pedig minden tekintetben nagyobb rugalmasságot kell tanúsítanunk. Politikánk felismerte ezt és hirdeti, hogy a gyors átalakulás és értékrendváltás korszakában, amiben most vagyunk s ami feltehetően hosszabb történeti szakaszként valószínűsíthető a gyors orientáció, a szükséges változtatási igények azonnali felismerése, olyan ösztönzések érvényesülése létfontosságú, amelyek szinte automatikusan a megvalósításra serkentenek. A társadalompolitikai ismeretek és látásmód megléte, korszerűsége, politikai-állami intézményrendszerünk, a társadalmi közeg és értéknormák, poli-

tikai mechanizmusunk megfelelő funkcionálása, közte a törvényesség megingathatatlansága, a demokratizmus, a politikai értékeink stabilitása és mindezek garanciái, együttesen biztosítják a szükséges vállalkozói rugalmasságot. És ezt most nem csupán gazdasági vállalkozási értelemben gondoltam.

A szakemberek számára érdekes "infrastrukturák" közül most hadd emeljem ki a politikai érdeklődés szempontjából talán legfeltűnőbbet, a fogyasztói infrastruktúrát, amely - lévén kettős értelemben is az életszínvonalpolitika legdöntőbb kérdése - meglehetősen nagy figyelmet kap a politikai vezetés részéről. Ez érthető is, hiszen egy magát szocialistának nevező politikai gondolkodás célja nem lehet más, mint az emberekről való gondoskodás, az adott körülmények függvényében, a lehető legigényesebb színvonalon. Az életszínvonal megvédése, stabilizálása a közismert nehézségek ellenére is cél, e téren nincs visszalépés. Mégis, kár lenne tagadnunk, hogy az életszínvonalpolitikában a hatodik öt éves tervtől kezdve új helyzet állott be. Az eredeti elképzelés az volt, hogy a reálbérek évi átlagban 1 % körüli emelési lehetőségéhez az áru fogyasztás évi 2 % körüli növekedése járuljon, s már ez is változás a több mint két évtizede követett életszínvonal-politikában. Az 1981-es tervben viszont az 1980. évi színvonal megőrzését irányoztuk elő. A "teljesítés" valahogy "jobb" lett a tervnél, azaz 2 - 2,5 %-kal nőtt a fogyasztás, és szándékainktól eltérően egy százalékkal nőtt a reálbér is. De e terven felüli növekedés egy részét semmiképpen sem vihetjük tovább. Ünáltatás lenne tehát azt gondolni, hogy a következő időszakban "ugyanazt folytatjuk, csak lassabban". A politikai műhelyeknek tisztában kell lenniük azzal, hogy a lehetséges reálbér és fogyasztás-növekedés - bármilyen mértékben is felfelé tér el a tervzettől, egyrészt mindenképpen alatta marad a pszichológiailag növekedésként érzékelhető mértéknek, sőt szélesebb tömegek számára nemcsak stagnálás, szintentartás, megőrzés, hanem csökkenés és visszaesés érzetet kelt. Ma már látjuk, hogy az alacsony átlagemelkedés igen széles rétegek számára valóságosan is reálbér-stagnálással, csökkenéssel jár. A gazdaságpoli-

tika tehát arra törekszik, hogy az elkövetkező években reálbéremelkedést és fogyasztásnövekedést ne igérjen, viszont hogy a jövedelem és fogyasztási szint átlagosan ne csökkenjen, a jelenlegi fogyasztási színvonalat jobb, kedvezőbb választékkal, áruellátással igyekszik biztosítani. Az idei fogyasztás-, reáljövedelem-növekedés elmarad a tavalyi szinttől. A megőrzés így még kevésbé jelent személyre szóló garanciát a már elért szint megtartásában. Az idén tehát a kereső népesség nagyobb részénél várható reálbér csökkenés. Még több lesz azoknak a száma, akik úgy érzik, megélhetési feltételeik romlottak. Itt már a ráolvasás, a világ gazdasági helyzetre való hivatkozás, a családi költségvetések KSH átlagon végzett és részletekbe menő elemzése sem segít.

Miközben felerősödnek a nivelláló tendenciák, a gyakorlatban pedig mind erőteljesebbé válik a differenciálódás érzete, az elosztás kritikája, a nagykeresetű, de azt sokszorosan meghaladó hasznot hajtó kulcsemberek, s a nekik teret engedő gazdaságpolitika bírálata. Mindezzel összefüggésben a defenzív magyarázatok helyett a mozgósító hatású programok, az alkotóképes erők ösztönzése, a megértés és a közös erőfeszítés szükséges annak érdekében, hogy a mérsékelt növekedési ütemből, objektív gazdasági környezetünk feltételeinek jobbrafordulását is bekalkulálva, a szocializmushoz illő, megalapozott növekedési tempót tudjunk megvalósítani.

Mindennek vajon nincs-e szükségszerű vonzata a társadalom felkészítését, közgondolkodását befolyásoló technicizált ideológiai és propaganda rendszernek, a defetizummal birkózó politikai tömegfelvilágosításnak, politikai ismeretterjesztésnek és felnőttoktatásnak a teljesítőképességére vonatkozólag?

Azt hiszem a vázolt új körülmények újólag az egyetlen lehetséges megoldásként indokolják a szakértelemmel és felelősséggel kidolgozott politika főirányának változatlan és következetes, meggyőződésteli érvényesítését. Ez pedig szövetségi politika erősítését, a demokratizmust, a tájékoztatás gyakorlatának új helyzetre alkalmazott megvalósítását jelen-

ti. Ez utóbbi észrevétel annak következetes végiggondolására vonatkozik, hogy javarészt még ma is követett tájékoztatási gyakorlatunk, mivel alapvetően más korszakban - a gyorsabb fejlődés, életszínvonal-növekedés, életmód-megújulás időszakában - fogant, alkalmazása tartalmi, formai hangsúlyváltásokat igényel.

Politikánk felfogását erről a kérdésről aligha fogalmazhatjuk meg találóbban Kossuthnál: "Hírlapjaink legszebb feladata, a közélet nevezetesebb jeleneteit az olvasókkal tudatni, s ezáltal anyagot nyújtani a gondolkodásra, amelyből aztán tettek fejlődnek ki..."

Ahhoz pedig, hogy így legyen, valóban nem elégséges a "törvény" Anatola France-i felfogása, miszerint az a maga fenntartásos igazságosságában szegénynek és gazdagnak egyaránt megtiltja, hogy a hid alatt aludjék, ha hajléktalan és ne lopjon, ha éhes. Az információk társadalmakon belüli mozgásának, el-le és felfelé való szivárgásának egyetlen, közös töről fakadó szempontja lehetséges csupán, mégpedig a nép minden értelemben vett felemelkedését szolgáló politika céljai és ennek közösen vállalt megvalósítása.

S ennek említésével már áttérünk arra az igényre, amely demokráciánk állandó és folytonos tökéletesítését érinti, s amelynek egyik sarkalatos kérdése belpolitikai tájékozottságunk minőségibbé tétele, a beleszólás igénylése és érvényesítése, a döntéshozatal, a kivitelezés és a kontroll képességének javítása.

Napjainkban a tájékoztatás kérdésének elvi és gyakorlati oldalai nemcsak a szűken vett szakmai köröket foglalkoztatják. Ez örvendetes jelenség, mert mutatja államunk lakóinak igényét, jelzi a politika érdekeltségét, a tájékoztatás fejlesztésében rejlő lehetőségek kiaknázásában. Pozitív tartalmi változásokra utaló az is, hogy az emberek bővülő köre a magyar tömegtájékoztatásban látja informáltságának megfelelő biztosíté-

kát. Nemcsak megnézi, meghallgatja és elolvassa televízióinkat, rádióinkat és lapjainkat, hanem hisz is azoknak, mert azt tapasztalja, hogy az innen nyert ismeretek birtokában érdekei sérelme nélkül képes élete, sorsa fonalának megnyugtató továbbszövésére, és eligazodhat itthoni és külföldi világának változásaiban. Ha idegen adókat hallgat is néha, a többség azt azért teszi, mert úzi a kíváncsiság és az idősebbeknek benne rejlő hiedelem még abból az időből, amikor hazai tájékoztatásunk jócskán adott fel labdákat, de rosszabb esetben is egymással kontrollálta, s nem egyoldalúan a kinti információt az itthonival.

A tájékoztatás iránti számottevő társadalmi érdeklődés azonban olykor negatív vonást is hordoz, így ritkán, de előfordul, hogy tájékoztatásunk kellemetlen belső csipkelődések alapjává lesz, amelyeknek valódi célja a sajtó és a politika szavahihetőségének megtorpedózása. Helyzet is adódik erre, mivel a társadalmi, gazdasági és nem utolsósorban a technikai fejlődés a társadalmi kommunikáció és a tömegtájékoztatás nyílt és rejtett hibáit kiméretlenül felszínre hozta. Új követelmények és tennivalók tehát vannak. Nincsenek és nem is szükségesek viszont új elvek, mert a nyitottság, a hitelesség, az őszinteség, a pontosság, a gyorsaság normái változtatás nélkül megfelelnek a legkorszerűbb követelményeknek és a leginyencebb igényeknek is. A politikai stílustól, a magyar nép természetes érzelmeitől idegen, üzletszerű pletykázást, szenzációkat és műcirkuszokat a lenini tájékoztatáspolitikát akkor sem fog követni, ha megrögzött vonásait, megmerevedett elemeit le is kell vetkeznie. Ne várja tehát senki, hogy az egyes körökben kultivált "jólértesültségi susmus" helyébe tömegtájékoztatásunk találgatásokkal, löversenytippekkel, személyi pletykák megjelenítésével megtűzdelt "intézményes susmust" léptet életbe. De tájékoztatásunk eddig is fejlődött és a politika szándékainak, konstruktivitásának medrében ezután is fejlődni fog. Az őszinte, nyílt politikai vezetés nap mint nap életrehívja a meggyőzés szükségességét, ezzel a tájékozódás javulását, ahogy mindezek naponta újratermelik a

kertelés nélküli, elhallgatásoktól mentes politikát. Életképes társadalom egészséges vérkeringésének jellemzője ez, még akkor is, ha a szervezet egy-egy tájékán átmenetileg előfordul még vértolulás vagy zsibbadás.

A politikai ismeretek átadásában, a tájékoztatásban viszont mind nagyobb szerep hárulna a közvetett eszközrendszerre, a közművelődés funkcionáriusaira, az ő népközelségükre, problémaközelségükre és szakmai nyitottságukra, hogy intézményeiket a politikai tartalmú társadalmi kommunikáció szerves rendszerébe utasítás nélkül is bekapcsolni igyekezzenek.

A gondolkodók, a töprengők tudják, mind nehezebb és mind felelősebb munka emberi, nemzeti-társadalmi céljaink fontossági sorrendbe állítása. Mind nagyobb intellektuális igénybevételt, lelki bátorságot kíván valóságunk megannyi kérdése közül kiválasztani: ezt ma kell /vagy már tegnap kellett volna/ megoldani, ez a holnap tennivalója, ez valós probléma, ez pedig irreális igény. Ez érték, az pedig ocsu. Persze vannak, akik tán kuruckodó hősiességből szellemi divatból, válogatás nélkül megkérdőjeleznek minden értéket, eltörpítenek minden előrelépést. Pszichológiai alapon nézve, kétségtelen kedvezőbb több évtizede már általában szidni, mint dicsérni, nagyobb bátorság védelembe venni, örülni értékeinknek, s feltétlen hősiesség új értékek vállalása, mint újnak maszkírozott régiak követése. De értelmes, bölcs emberhez, szocialistához, kommunistához méltóbb, akár sokak kételkedése ellenében is a megereedéshez, a megerősödéshez segíteni az emberi társadalom méhében világra készülő új értékeket. Felfoghatjuk ezt kötelességnek is, egyetlen lehetséges emberi magatartásnak is, tartozásunk törlesztésének is az emberi nem és a haza iránt. Természetesen a politikáinknak biztos támasztékot nyújtó ideológia talapzatán, a tisztesség, az igazság és a valóság pillérein. A világban, amellyel nemcsak folyóvizek, légijáratok, autópályák és vonatok kötnek össze bennünket, ma szünetel az ellentétes pólusok közötti fegyveres harc. Annál szikrázóbb és jelentősebb az ideológiai konfrontáció, mivel nem tételezhető fel, hogy akár a haladottabb új, akár a meghaladott társadalom érdekelt-

jei jószívüségéből belenyugodnának a társadalmi status quo megváltoztatásába. Az önigazolásban és a fölény bizonyításában ilyenkor az ideológia és az alkalmazott ideológia ütőképessége nagyon nagy jelentőségre tesz szert, kivált, ha a szembenállók anyagi készütségében, kondíciójában ma még van különbség.

Az imperializmus - nem is rossz pozícióból - világkampányt folytat a szocializmus ellen. Mi oka van rá, miért és hogyan? - kérdezik nálunk. Mivel mi nem tehetjük meg, amit a burzsoázia, miután több vagy más vonzó és haladó eszmerendszere nem lévén, a szocializmust támadja. Tagadhatatlanul élelmes és arcátlan machinátorai a szocializmusban élő népek, nemzetek ügyvédeként, a saját erkölcsi és társadalomfelfogásuk alapján érdekvédőként lépnek fel, a szocializmus fejére olvasák a gyakorlatban elkövetett hibákat. Rafinált szellemi zsoldos-sereg ez, és pusztá tagadásra szorítókozó keresztes hadjárata, szemforgatása nem is hatástalan: a szocialista országok a szocializmus és a kommunizmus eszméje elleni támadás az egyetlen mondanivalója e világnak. Mintha egy szocialista viszonyok közt élő nép számára az igazi érték, a másként gondolkodás lenne, és nem az alkotó gondolkodás, mintha sem világtörténelmi jogosítványa, sem jövője nem lehetne másnak, csak nekik.

Számunkra viszont az az értelmes, mondhatni egyedüli lehetőség adódik, hogy eszméinket, létező szocialista gyakorlatunkat, a világ előtti felelősséggel, az ideológiai harcban visszahúzóadás nélkül, tegyük még jobbá, tökéletesebbé. Alkossunk képet a világról is, magunkról is, a cselekvés kedvéért. Ez legyen ránk a jellemző, s tegyük ezt a fejlődő, minden ediginél egységesebb és ugyanakkor differenciáltabb szocialista nemzeti egységben. Mert ez is értékünk. Mégpedig olyan érték, amit nem lehet trezorba zárva védelmezni, hanem csak szüntelen társadalmi-politikai gondossággal továbbfejleszteni.

A gazdaságban, a társadalmi viszonyokban, a politikai szerveződésben, a szellemi, a kulturális szférában bekövet-

kező átalakulásokat feltárva a politika abból indul ki, hogy minden változás közös nevezője a szocialista társadalom szerkezetének növekvő egyneműsége, az osztályok és rétegek közeledése. Mindezzel együtt, éppen jelentősége miatt a politikai figyelem nem kerüli el a mikrofolyamatokat, az osztályokon belüli strukturális átrendeződéseket sem. Az osztályszövetségre alapult, de szélesebb értelemben felfogott politikai szövetség nem "szalámi-taktika", amely arra szolgálna, hogy egy darabig együttthaladjunk, majd megváljunk esetleg volt szövetségeseink ellen forduljunk.

Mi a garancia arra, hogy a politika ezen a vonalon halad tovább, s nem vált vissza mondjuk a korábbi dogmatizmusra?

Mindenekelőtt az érzékenységi anyagi, szellemi, társadalmi és politikai feltételeinek együttes megteremtése, újra és újra. Másodsorban a bizalom, az eleven eszmecsere a társadalomban, amelyben nem az a lényeg a vitás kérdések kiindulásában, hogy valaki tagja-e a pártnak vagy sem, hanem az: milyen vélemény járulhat hozzá eredményesebben, jobban a szocialista építéshez.

Hallatszik néha egy-egy észrevétel, különösen művészeti körökből, miszerint az együttműködéshez helyzetekre, lehetőségekre van szükség. A mai magyar valóságban nem művészet megtalálni ezeket a helyzeteket, mert van belőlük bőven. Csak le kell győzni azokat a gátlásokat, amelyek egyikünket-másikunkat visszatartják attól, hogy a közmegegyezés útját keressük. Ismét csak Széchenyihez térnék vissza, segítségül, értelmezve is ezt a legutóbbi időben elhangzott igényt, amely nyugodt emelkedésünk, gyarapodásunk és boldogulásunk alapja. A közmegegyezés mélyebben fekvő alapja "a Hitel tágosb értelemben". Ez pedig nem más, mint a közbizalom, a hinni és hihetni egymás jószándékában, a kimondott szó szentsége, a politika belső bizalmi légköre nép és párt, párt és nép között. A választott új történelmi uttal, annak következetes és sikeres végigjárásával milliónyi és milliónyi magyar nem kis mértékben legitimizálta,

legitimizálja magát rendszerünket is. Elvi alapon, az igazságot keresve, a valóságnak megfelelően akarunk élni.

Lényeges kérdése az alkalmazott bizalomnak, hogy a társadalom minden területét hassa át a demokrácia eszméje. Rendszerünk mélyen demokratikus lényege abban áll, hogy megszűnt a kizsákmányolás, és minden mobilizált erőforrás az egész magyar nép érdekeit szolgálja. Korábbi politikai tapasztalatok azonban arra intenek, hogy a szocializmus építése során mindenkoron nagy gondot fordítsunk a demokrácia intézményes és formai oldalaira is. A formai jegyek érvényesülése éppen hogy nem formális kérdés. Ez a személyi kultusz éveiben vált igazán érzékelhetővé, hogy ha a demokratikus módszerek és eszközök nincsenek összhangban a lényegi demokráciával, akkor ez káros, ez megrázkódtatásokhoz vezet, és csapdába kergeti magát a demokratikus lényeg is.

Vannak, akik a nehezebb körülményekre hivatkozva, régi reflexek alapján megpróbálták visszafogni a demokrácia fejlesztését. Igaz, határozottabb fegyelemre van szükség. De a demokrácia és a rend nem zárja ki egymást.

Eszmecsereink éppen ezért nemcsak megtűrjük, hanem feltételezzük a vélemények megnyilvánulását. A közéletiség általános fejlesztésének egyik központi kérdése az általános vitaszellem felerősítése, a lelkiismeret és a felelősség talaján a viták számának növelése, alkotó jellegük formálása jegyében.

A szocialista demokrácia fórumain nyílt viták zajlanak azok között, akiket semmiféle ideológiai különbség nem választ el, de a valós érdekek alapján egy-egy rész kérdésben eltérő véleményeket vallanak. De sikerül egységre jutnunk a társadalom jövője szempontjából a legalapvetőbb politikai kérdésekben azokkal is, akiktől világnézeti különbségek választanak el bennünket. És minden korábbi hiedelemtől eltérően ezek a viták nemhogy gyengítik, hanem erősítik a marxista-leninista eszmék erejét.

A szocialista demokrácia intézménye egyebek közt arra is hivatott, hogy társadalmi ellenőrző funkciót lásson el az apparátusok tevékenysége fölött, mivel e kontroll nagyobb szakértelemre, hatékonyságra ösztönöz.

Ezt tanulni és tanítani kell még, hiszen hiány mutatkozik még abban, ahogy a véleménykülönbségeket nem higgadt érvekkel, hanem erővel próbálják egyesek dülőre vinni, jobban figyelve vitapartnerünk szenvedélyszitotta megnyilvánulásaira, mint annak érveire. A politikai kulturáltság fejlődése ugyancsak meg kívánja, hogy társadalmunk minden intézménye igenis készítsen "diagnózisokat" a maga területén, és "tanítson" a demokratikus közéletre, magatartásra, a demokratikus jogok tiszteletben tartására.

Ugy érzem, idetartozik a következő kis tanács, amit elmondani szeretnék. Vállaljuk személyiségünket, cselekedeteinkért, álláspontjainkért vállaljunk felelősséget. Ma, amikor a társadalmi előrehaladás érdekében nem az életet kell kockáztatni, hanem - és persze - olykor a kényelmünket, az állásunkat, netán az idegrendszerünket is néha, ne engedjünk a kispolgári elmaradottság önzésének még akkor se, ha harcunk áldozatot követel.

Személyiségünk szabadsága, jó lelkiismeretünk drágább kincs mindennél, és amiben illetékesek vagyunk, legyünk is azok. Ne csak kérdezzünk, válaszoljunk is, és ameddig tudásunk, tapasztalatunk terjed, addig cselekedjünk, ha nem az abszolút, akkor akár a relatív eredményért is.

Amikor szocialista demokráciáról, közéletéről beszélünk, ne feledjük azt sem, hogy a világban a munkásosztály sokféle módon jut hatalomra. Van, ahol objektív vagy szubjektív okok miatt, katonai diktatura formáját ölti egy szocialista orientációju ország, vagy átmenetileg olyan intézkedéseket kell életbeléptetnie, amelyek bizonyos fokig az államhatalom védelme érdekében korlátozzák a demokráciát. Más helyen egyetlen személyt körülölelő, istenítő kultusz alakul ki. De tör-

ténelmileg - bár sokféle útja és módja lehet a hatalom megszlárdításának és gyakorlásának -, végsősoron a szocializmusnak valójában egyetlen adekvát rendszere lehet, a szocialista demokrácia, amely soha nem egyszerre s mindenkorra befejezett állapot, hanem mint cselekvési mód állandóan, szakadatlanul fejlődik.

A szocialista demokrácia, amely részvétel a tervezésben, a döntésben, fegyelem a végrehajtásban és kritika is ugyanabban, képes megszüntetni a másként gondolkodás, a máskénti cselekvés mitozsát.

E tekintetben is igen nagy jelentősége van a kontinuitás és diszkontinuitás, a folytonosság és megszakítás értelmezésének. Mivel vállalunk mi folytonosságot és mivel nem? A válasz rendkívül egyszerűnek tünik: mindennel, ami érték. De tudjuk azt is, hogy - miközben a politika a jelen követésének és megváltoztatásának "tudománya", egyetlen politikusan gondolkodó elme sem nélkülözheti, mellőzheti a nemzete történelmében máig élő társadalmi-nemzeti értékeket, hagyományokat és feszültségeket. A múltat utólag nem lehet megváltoztatni, hanem be kell vallani. Olyan marxista történettudomány szükségeltetik, amelyben - mint tudományos megismerési tevékenységben - magától értetődően benne feszül a jelen folytonos legitimizálása, és a jelen ilyen értelmű folytonos kritikája. Ez a logikus garanciája annak, hogy a folyamatosságot bölcsen és világosan lássuk. Hogy receptek nélkül is boldoguljunk, de soha ne maradjunk úgy nélkül. Az önismeretnek, - amit Széchenyivel aposztrofáltunk -, a társadalomismeretnek ez a legjobb rugója: alkotó, dialektikus viszony a múltunkhoz. És ebben megfér a múlt egész vállalása, valaminek a folytatása és valaminek a megtagadása is. Azt semmiképpen sem engedhetjük meg, hogy bárki is régi vétkeinkhez láncoljon bennünket.

Mindez kiknek a szempontjából a legfontosabb? Ma négy generáció él együtt ebben az országban. Egyikük még élte a kapitalizmust, lassan a nyugdíj felé közeledik az a generáció,

amelyik 1945 kemény, nehéz éveiben, a fényes és fénytelen szelek idején érett emberré. A harmadik generáció felnőttként, vagy közel felnőttként élte át 1956 viharát és pusztítását. De itt van a negyedik nemzedék is, tanul, dolgozik, amelynek az előbbi sorsforduló, állapot nem a sejtjeibe izzott személyes élménye, hanem legfeljebb jól-rosszul átadott, átvett lecke. A feladat nem kisebb, a kérés nem több, minthogy ne csapjuk be ezt a nemzedéket. Sokkal teljesebb emberi, tudományos és művészi jelenlétre van szükség, hogy számukra valóságként mutatkozzék mindaz, amire ők építenek.

Nem büne ennek a generációnak, ami számára természetes, s amit az előzőek elnézően, a sok siker közt selejtnak fogadnak el, azt ők kritikával illetik. Természeti és történelmi tény, hogy egy bonyolultabb helyzetben ők veszik át itt a munkát, az irányítást. Éppen ezért kell bevonni, megbizni őket, hogy a nemzedékváltás vitális folyamata a legnormálisabb mederben valósuljon meg.

Szólni kell - egy kissé az előző kérdés kapcsán is - a szocialista hazához való viszonyról is. Milyen a képünk a hazáról? Ismerjük-e azt, amit szeretünk? Tudjuk-e, mit védünk és kitől védjük? Igen, mondhatnánk: történelem, nyelv, kultúra, táj, föld. De a haza egyúttal a nép életrevalósága, jövőre való nyitottsága, eltörölhetetlensége, leválthatatlansága, szabadsága és függetlensége, amelyek a szocializmusban teljesednek ki.

Ez a haza elsősorban és természetszerűen a magyar nemzet, a magyar nép szocialista műhelye. Ez a föld egyszersmind a több mint ezer éves magyar történelemben a nép nemzetté válásának színtere, az itt nagy többségben élő magyarok otthona. De otthona mindenkinek, aki magyar állampolgárként ezen a földön akarja és tudja berendezni jövőjét.

Ez ma itt olyan magától értetődő emberi magatartássá vált, hogy elenyésző kivételtől eltekintve nemcsak az nem jut eszükbe az embereknek, hogy másutt kellene, hanem idestova

az sem, hogy másutt is lehetne élni. Nemzetiségi politikánk-ból negyedszázada eltűntettük az ismert politikai okokból be-következett torzulásokat, és nemcsak valljuk, de gyakorlatunk-kal támasztjuk alá, hogy nem nacionalizmus, hanem az interna-cionalista szocialista hazafiság tud egyedül és kizárólag nem-zeti egységet teremteni, amely gondolkodás a nemzetiség sorsát marxista-leninista módon oldja meg.

Ez az ország a magyar kultúra alkotóműhelye is egyúttal. Ezért érzünk jogot arra, hogy érdeklődő figyelemmel kísérjük a magyar kultúra termékeit, a világ bármely részén is alkották azokat. Mert magyarok - mint tudjuk - elég szép számmal élnek csoportosan, nemzeti kisebbségben határainkon kívül is. Ma-gunkénak érezzük az ő művészetüket, tudásukat is, mint ahogy hozzánk illőnek érzünk minden értéket, amely szellemi és er-kölcsi normáinkat betartja, törvényeinknek megfelel, bárhol is hozzák létre azt magyar vagy nem magyar emberek. Azt hiszem, erőltetés nélkül ideillik, s miért is ne jegyeznénk bele be-szélgetésünkbe Illyés Gyula újabban ismét kiadott röpiratának egyik mondatát: "Magyar én előttem az, aki nem bírja a homályt sem a börtönben, sem a gondolatban." De tévedés azt hinni, hogy a homály dicstelen tulajdonságai csupán a műveltség leg-alacsonyabb fokain lehetnek hevesek, és illúzió arra az állás-pontra helyezkedni, hogy a kultúra mindenoldalú terjesztésével fokozatosan megszűnik valamennyi ebbéli hiány. Sajnos itt-ott meglévő társadalmi bajokat pusztán a műveltség bőkezű adago-lásával orvosolni nem lehet. Kivált akkor, ha bizonyos tudo-mányok gyakorlása nem párosul az ember iránt érzett felelős-séggel.

Ugy érzem, itt van helye beleszólni mondanivalónkba a marxizmus hegemoniájának kérdését, a társadalomtudományok feladatát. A kétoldalú érzékenység, a bal és jobboldali dogma-tizmus iránt, a politikai türelem, ugyanakkor az állam által gyakorolt hatalmi jogosultságok a rend, a belső béke, a mun-kásosztály és a nép érdekeinek védelme nem ideológiai közöm-bösséget, sokkal inkább egyfajta szellemi készenlétet jelent.

A világban számtalan új kérdés között itt van az az eset, amikor a kisajátítókat kisajátítják egy országban, de a politikai vezetés a felépítmény valamennyi részében, a nemzetközi politikai mozgástérben is orvul megsérti a szocializmus minden elvét és érdekét. Azt a kérdést teszi fel a kínai példa: meddig lehet szocialistának nevezni egy ilyen társadalmat. Itt a háború elkerülhetetlenségének vagy elkerülhetőségének kérdése. A vallás szerepének megváltozása: lásd Irán, Latin-Amerika, és talán Lengyelország? Brandt, Palme, Kreisky levelezéseiből is tudjuk a nemzeti kérdés új problémáit a multinacionális monopóliumok és a nemzetgazdasági tényezők között - a kapitalista országokban. Magyarországon? Milyen a vegyes családok hatása a nemzeti egység új tartalmára? Milyen új típusú értékrend van az infrastruktúrában? A szocialista demokrácia lehetőségei holnap? A tömegkommunikáció problémái? A nemzedékváltás és szocialista értékeink, örökségeink? Számos politikusunkkal egyetértve kell itt kimondanunk; amennyire jó, hogy országunk telis-teli van kérdező emberekkel, annyira gond, hogy azok is inkább csak kérdeznek nálunk, akiknek hivatása lenne a választ megkezesni és megadni.

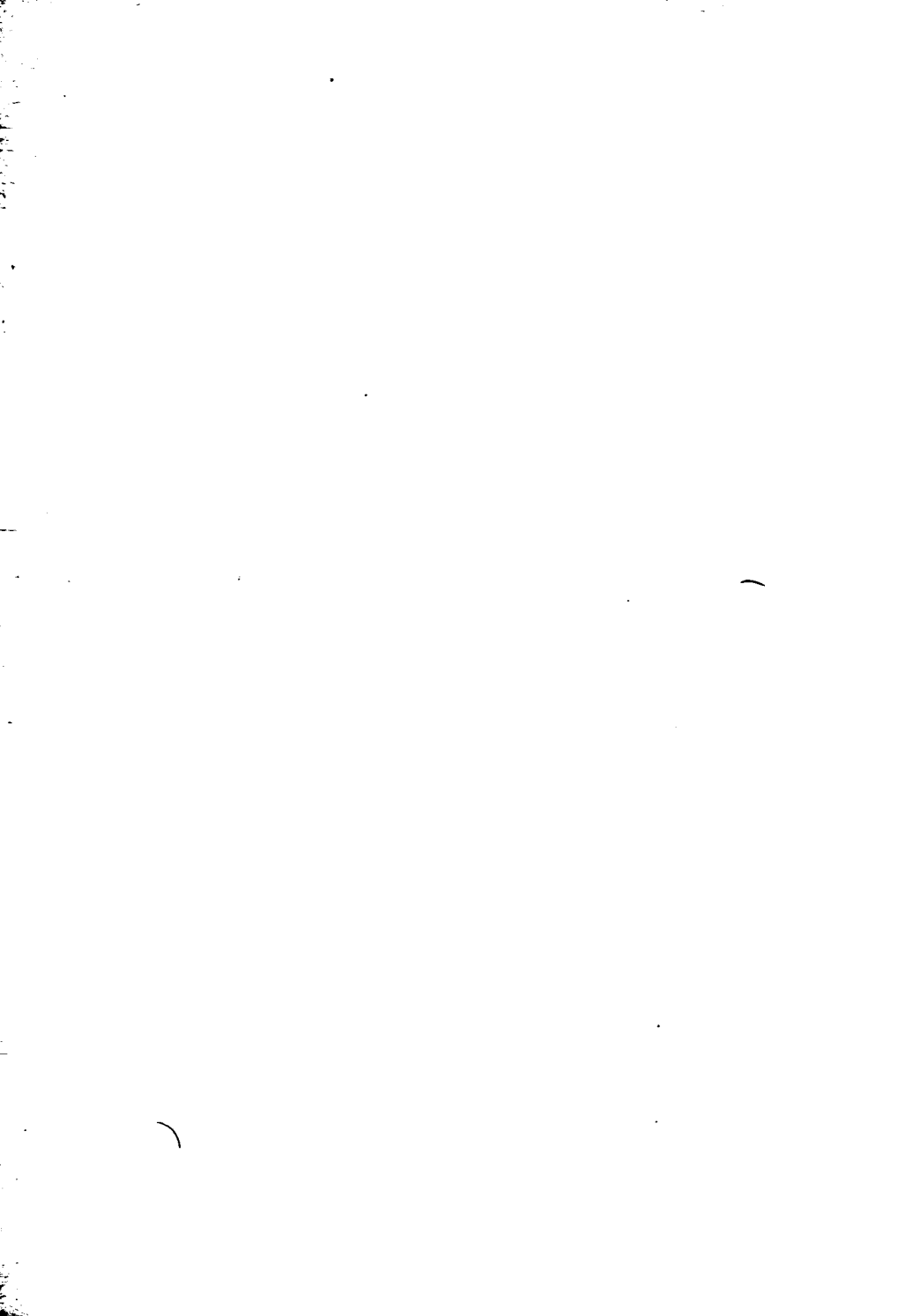
Ez az itt jelen lévő népművelők, közművelők kötelessége is. Igaz, más és más felelősséggel, de aki itt él és gondolkodik, annak kenyérkereső feladata mellett társadalmi elhivatottsága is az, hogy a marxizmus segítségével elemezze a helyzetet, és vegyen részt a válaszok kidolgozásában. A bűnös kispolgári irracionalizmusra nem a kispolgári racionalizmus a válasz. A vulgáris marxizmusra pedig nem az idealizált széplelkűség, hanem mindkettőre az elméleti felfrissülés. A válaszok keresése során pedig vállalni kell a vitát. A társadalmi megoldásokban ma az a gondolkodó és vitázó segít a legtöbbet, aki segíti megértenünk az objektív valóságot, az abban munkáló érdekeket, s törekszik is megteremtteni az érdekegyeztetés formáit és feltételeit.

A társadalompolitikára és természetesen a társadalomtudományokra mindebből a jelenidejű gondolkodás, az együtt-töp-

rengés, a szuverén kutatómunka, valamennyi technicizált oktató- és propagandaeszközökre, így a felnőttoktatásra is a helyzet és a megoldások tudatosításának feladata hárul. Az elmélet adjon segítséget, de ne a napi politika visszaigazolásában, hanem a stratégia lehetőségeinek kidolgozásában. Az alkalmazott ideológia pedig segítse, hogy a társadalmi, gazdasági gyakorlatban érvényesüljenek, kipróbáltassanak az elmélet igazságai.

A marxizmus, mint tudjuk, az emberiség egészéhez szóló elmélet. Története volt, van és lesz. A marxizmus tért hódít hazánkban, fejlődik a tudományban és erősödik a mindennapi tudatban. Számtalan problémánk mostani feltérképezésekor se feledjük azonban, hogy az igazság felkutatásánál nem kisebb, sőt olykor keservesebb feladat az igazság elterjesztése. Akik erre vállalkoznak, azok nem lehetnek kishitűek.

Hivjuk ide Vörösmartyt, aki arra figyelmeztet: "ne csak veszélyben légy serény, a béke vészesebb". Tapasztaljuk, mert benne élünk. A teendő? Nem elkényelmesedni, elpuhulni. A minőséget, a mércét az oktatás, a szellemi, a kulturális munka területén is emelni kell, mert mint látjuk, véglegesen megoldott kérdések nincsenek. Emberként, homályt sem börtönben, sem gondolatban nem szivlelve kell fáradoznunk társadalmi, gazdasági, kulturális életünk feladatainak megoldásán. Így igazolhatjuk magunkat hazánk s a világ előtt.



KÖZOKTATÁS ÉS MŰVÉSZETI NEVELÉS

Nagyon időszerű, bonyolult kérdést jelez a cím, ami körül kiterjedt viták folynak a szakemberek körében, de a közvélemény is bekapcsolódott ezekbe. Miért e sok vita? Miért került az érdeklődés középpontjába a művészeti nevelés látószólag periférikus kérdése, amikor a közvélemény és a politikai vezetés is napirendre tűzte a közoktatás fejlesztését.

Mindenekelőtt az oktatás társadalompolitikai jelentősége alapozza meg. A szakemberek, de az egész társadalom kutatja mindazokat a kérdéseket, amelyek alkalmasnak látszanak arra, hogy az oktatás hatékonyságát, teljesítőképességét növelni tudjuk. Az MSZMP KB-nak 1982. áprilisi beszámolóját és az ott elfogadott határozat előkészítését széles körben vitatták a szakemberek. A tudomány állásfoglalása, a szakemberek tapasztalatainak összegyűjtése és feldolgozása, a közvélemény figyelmének a felkeltése, igénylése érthető, mert nemcsak a társadalom politikai tevékenységében résztvevők szélesedő körét érinti, hanem még ennél is tágabbat. Mindenki szülőként, rokonként érdekelt abban, ami az iskolában történik, s ezért igen érzékenyen reagál az iskolai változásokra. Ilyen volt a felhőrdülés a történelem kikapcsolásakor az érettségi tantárgyak közül, amit később döntéssel kellett korrigálni. Jogos volt a háborgás a kapkodások és rögtönzések elítélésében. A tapasztalatok felhalmozására építve az MSZMP KB állásfoglalása joggal szabta meg azt az irányt, hogy a meglévő kereteket kell jobban kihasználni. Az iskolarendszer mind újabb és újabb átszervezése, ami csak zavart kelt, s a kapkodás érzését ébreszti, szülőben pedagógusban, társadalomban egyaránt, elbizonytalanító tényező.

A közoktatás helyzetének mérlegelése, értékelése, a benne rejlő lehetőségek tudatos feltárására való törekvés általában igen fontos, hasznos. Különösen fokozta időszerűségét a jelenlegi helyzet, amelyre jellemző a közoktatás kereteinek még tudatosabb, átgondoltabb kiaknázásának szükségessége, hiszen az oktatásra szánt felhasznált időmennyiséget nem lehet növelni. Az ötnapos munkahétre való áttérés még a jelenlegi időkeretet is megrövidítette.

Csaknem megoldhatatlan nehézségeket jelentett az ötnapos munkahét bevezetése az oktatásban, amelyeket a tanév beosztásának ésszerűbb rendszerével stb. kellett, lehetett feloldani. Ugyanakkor köztudottan napirendre került az amúgy is gyakorta hangoztatott túlzásfolttság feloldásának fokozottabb igénye is, s ez sokszor félelmetes javaslatokban, csaknem intézkedésekben látott napvilágot, amelyek előszele is országos felháborodáshoz vezetett. Ijesztő lett volna - lenne -, az ötnapos munkahét bevezetése ürügyén, vagy a keletkezett feszültségek megoldásának kényelmesebb útját választva egyszerűen elhagyni tárgyakat, a közoktatás céljainak rendszerét oly módon átszerkeszteni, hogy a művészeti-esztétikai nevelésről vagy annak jelentős részéről lemondva, a közoktatás alapvető személyiségformáló feladata háttérbe szorulna, a szocialista ember személyiségének harmónikus fejlesztése helyett egyoldalú törekvések érvényesülnének. Pedig éppen ez a paradox helyzet kezdett előállni: a közoktatás korszerűsége ürügyén került volna sor a művészi-esztétikai nevelés háttérbeszorítására, elszorvasztására, ami kifejeződött volna óraszámokban, a tárgyak létében, tekintélyében, lehetőségeiben egyaránt. Köztudott, hogy az országos felháborodás oda vezetett, hogy illetékes személyiségek foglaltak állást a tömegkommunikációs eszközök nyilvánossága előtt, arra törekedve, hogy a közoktatás korszerűségének hibás, egyoldalú felfogásával szemben, helyet kapjon a művészeti nevelés is a korszerű közoktatási rendszerben. Így került sor az ének-zeneoktatás, a zenei nevelés helyzetének az értékelésére, de ehhez hasonlóan országos kérdéssé vált a vizuális nevelés

helyzetének az átgondolása is. Sokkal halkabban, de az irodalom-oktatás helyzetének "veszélyeztetettsége" is felbukkant, az óraszám-büvölet jegyében, a korszerűség hamisan felfogott érdekeinek tükrében. Iskolatípusok között igen nagyok a különbségek, de lényegében valamennyi iskolatípus közös nagy kérdése: mit jelent a művészi-esztétikai nevelés, mi a célja, helye az adott szerkezetben, mi a funkciója és mik a feltételek ezen funkciók teljesítéséhez az adott iskolatípusban?

Az óraszám büvöletét említettem, s ezzel kapcsolatban őszintén meg kell vallanom, hogy a sokszor emlegetett túlterhelés problémájára is gondoltam. A túlterhelés elleni, gyakorlatilag nem is különösebben eredményes harc ugyanis tovább csökkentette a közoktatás tényleges teljesítőképességét, s sajnálatos módon nagyon sokszor adott ez a jelzővé merevedett túlterhelés-ellenesség menlevelet a kényelmesebb, de hallatlanul kártékony igénytelenségnek, szürkeségnek, ami megfojtja az iskola tehetség-feltáró, tehetség-gondozó feladatának teljesítését.

A közoktatás helyzetének felülvizsgálata, az 1972-ben hozott oktatáspolitikai KB-határozat végrehajtásának ellenőrzése során, jogos igényként került előtérbe a közoktatás korszerűségének kérdése. Ugyanakkor, a korszerűség értelmezésében nagyonis eltérőek a vélemények. Márpedig az iskola által produkált eredmények értékelésénél alapvető szempont, hogy mennyire korszerű az a műveltség /a műveltség korszerűségét az általános és szakmai műveltség szerves, dialektikus egysége jegyében kell felfogni/, amit az iskolai képzés-nevelés képes adni.

A korszerűség értelmezése sokféle félreértés számára adott talajt az elmúlt években, s úgy tűnik, hogy ezek a félreértések még mind a mai napig nem szűntek meg teljesen. A korszerűség technicista értelmezése, a technicizmus szellemiségének megjelenése az egyik ilyen megközelítés, amely

teljesen félreértelmezi, meghamisítja a korszerűség valóságos tartalmát. Ez a felfogás az iskola modernségének mércéjeként a technikai műveltség szintjét jelöli meg, beleértve ebbe a technikai műveltséget megalapozó természettudományos műveltséget is. Valószínűleg senki sem vitatja a természettudományos-technikai műveltség nagy és növekvő szerepét körünkben, amelyet nem ok nélkül lehet a tudományos-technikai forradalom /haladás stb./ korának minősíteni. Vitathatatlan, hogy a korszerű műveltség tartalmazza, s egyre inkább tartalmazza a technikai műveltséget is, amely sok vonatkozásban mintha "végterméke" is lenne, vagy legalábbis integratív módon foglalja össze a műveltség valamennyi további elemét is. Kérdés: a technikai műveltség előtérbe kerülése megalapozza-e a műveltség más elemeinek degradálását, s nem utolsósorban a művészeti nevelés szerepének a lekicsinyítését. Valószínűleg senki nem vádolhat meg személy szerint a technikai műveltség lebecsülésével, hiszen eddigi munkásságom során igyekeztem ennek jelentőségére felhívni a figyelmet, kidolgozni ennek szerepét.

De éppen ez a múltam adhat jogalapot annak bemutatására, hogy a technikai műveltség jelentőségének a felismerése, elfogadása, nem lehet a művészeti műveltség tagadásának indoka. Éppen ellenkezőleg, amint másutt már részletesen kimutattuk, a modern technikai műveltség, s a rá épülő szakmai felkészültség működőképessé, a modern humán műveltséggé az általános műveltségre támaszkodó módon válhat. Ez pedig nem nélkülözheti a művészeti neveléssel megalapozott általános műveltséget.

A technikai felkészültség primátusának szemlélete, s erre építve a művészeti műveltség lebecsülése, kimondva-kimondatlanul gyakran találkozott össze, vagy vált kifejezőjévé olyan szemléleteknek, amelyek a korszerűség értelmét még további torzító elemekkel alapozzák meg. A modernség értelmezésében nem ismeretlenek azok a nézetek, amelyek ennek dezideologizáltságában látják a mércét, a szcientizmus jegyében, tagadva az ezzel szembenálló eszmék műveltség-értékét, kor-

szerűségét a mai korban. Noha a művészeti nevelés lebecsülésében direkt módon igen kevésbé jelennek meg ezek a kifejezetten ideológiai-politikai nézetek, hibás, antimarxista szemléletek, - sokkal direkterben praktikus okok támasztják alá a művészet lebecsülését az iskolákban, - tagadhatatlan e nézetek beleépülése a művészeti nevelésbe, s még szélesebben: a humán műveltség lebecsülését, degradálását jelző nézetekbe. A dezideologizálás nem minden ideológia, hanem mindenekelőtt, vagy csaknem kizárólag a marxi ideológia elleni igényt fogalmazza meg. Politikai követelményt fejez ki e felfogás, amely saját ideológiát állít a marxizmus-leninizmussal szemben, a tudás modernségét az ideológia-nélküliségben határozva meg. Igaz, hogy ez a vélemény nagyon békésen összefér, egybekapcsolódik a korunkban divatos, terjedő polgári ideológiai törekvésekkel, a neokonzervativizmussal, ami köztudottan nagy ütemben szorítja ki a korszerűség jegyében - a "Marx halott, Lenin is halott" jelszó hangoztatásával - a korábbi ideológiai divatokat, az egzisztencializmust stb., de főképpen a mai polgári politikai tervezés védekezési reflexének minősíthető, a marxizmus jól ismert hatásával szemben. Ezért kell a modern tudás jegyeként az ideológia-nélküliséget előtérbeállítani, s erre az alapzatra építeni a modernség félreértelmezett felfogását. A dezideologizálódás sokszor fonódik össze a depolitizálódással is, a tudás politikanélküliségét hangoztatva, a műveltség pártosságának direkt-indirekt tagadásaként. A dezideologizálódás ideológia-jellege félreismerhetetlen: minden ideológia-tagadás, az emberi gondolkodás történetében nagyonis egyértelmű ideológiai tartalmakat hordozott - mint ezt a pozitivizmus keletkezése, s a ma elterjedt neopozitivista törekvések is mutatják, s amint korunk neokonzervatív filozófiai törekvéseinek elterjedése, divatja is jelzi.

A művészeti nevelés helye, szerepe a közoktatásban ezért igényeli az ideológiai háttér feltárását, a közoktatás szerepének a pontos értését. Nem egyszerűen arról van szó, hogy a korszerű társadalomban, a teljesítőképes gazdaság tudás általi megalapozásában a matematika az egyedül üdvöztető eszköz,

s mindent fel kell áldozni a matematika arányainak látványos emelése érdekében is, az irodalmat, sőt horribile dictu! még a történelmet is, amint azt már korábban jeleztük, hogy azután keservesen ismerjük fel a nemzet-tudat, a nemzeti önértékelés zavarait, ellentmondásait, amelyek teljesen érthető módon fakadnak a történeti felkészültség hiányából.

Nem változtat ezen a helyzeten a korszerűség olyan alternatívája sem, amely nagy előszeretettel differenciál a humán felkészültségen, sőt a humán tudományokon belül is, mégpedig azon az alapon, hogy különbséget tesz un. "kemény" és "lágy" tudományok között. Ez a "diszkrimináció" sem takarhatja el, hogy a nem "kemény" tudásnak számító ismeretek mennyire direkt módon épülnek bele a szakmai felkészültség látszólag csakis kemény szerkezetébe. Nemcsak arról van szó, hogy ma már egyre inkább terjed - és elismertséget vívott ki - a közgazdasági gondolkodás szerepe, a tudásnak olyan fontos részeként, mely nélkül a legjobb technikai felkészültség sem ér semmit sem. /A kitűnő technikai elgondolások megvalósításának gazdaságosságát ma már elemi szinten is illik ismerni./ De ennek a gondolatmenetnek azokat az állomásait is célszerű figyelembevenni, amelyek elvezetnek a gazdasági teljesítőképesség olyan forrásaihoz, mint amilyen az ipari formatervezés, a design szerepe és ennek megértése - ugyancsak gazdaságossági szempontból is, a létrehozott termékek eladhatósága vonatkozásában is stb. Anélkül, hogy ezt a szálát tovább gombolyíthatnánk, elég jelezni, hogy az iskola által produkált felkészültség, tudás korszerűségébe mennyire direkt módon fonódik bele az esztétikai, etikai, világnézeti, politikai felkészültség, amelyek nélkül egyszerűen nem lehet annak korszerűségéről beszélni.

Ezen a ponton kell visszajutni az iskola, a közoktatás feladatainak ahhoz az értékeléséhez, amely bázist teremthet annak a megítéléséhez, hogy mi a helye, szerepe az esztétikai-művészeti nevelésnek a közoktatásban, s annak korszerűsége megengedheti-e a művészet kirekesztését az időkeretei-

ben oly erőteljesen megkurtyított oktatási időből. Éppen a korszerűség fogalmának korszerű értelmezését kell szorgalmazni ezen a ponton - s ez nemcsak a korszerűség statikus, megmerevedett értelmezésének az elutasítását követeli meg, hanem a korszerűség jegyében az egyoldalú megközelítések veszélyeire is utalhat. Dinamikus, dialektikus nézőpontra van szükség a tudás, a műveltség korszerűségének a korszerű megítéléséhez, olyan szemléletre, amely éppen a totalitás-jellegére épít. Olyan totalitást jelent a műveltség, az iskola, a közoktatás által produkált felkészültség, amelynek szerves, elidegeníthetetlen része a művészet által közvetített értékek elsajátítása.

A közoktatás és a művészeti nevelés közti kapcsolatról beszélve figyelembe kell venni egy további kapcsolódást. Nevezetesen: a művészeti nevelés helyét, szerepét az esztétikai nevelésben, amely korántsem azonos vele, de a kapcsolat, az összefüggés vitathatatlan. Az esztétikai nevelés nem korlátozódik a művészeti nevelés által nyújtott lehetőségekre, akkor sem, ha köztudott módon éppen a művészet képes az esztétikai értékeket a legközvetlenebb módon kifejezni, s eljuttatni a tanulókhöz, az emberekhez. Az esztétikai nevelés szélesebb terepét ajánlom figyelembe: az esztétikum művészetben belüli terrénumához hozzákapsolva a művészetben túli esztétikum igen széles területeit is/ezek között nem utolsósorban a munka esztétikumát, amelynek felismerése, elismerése éppen az utóbbi időkben kezd terjedni/. Az esztétikai nevelés a közoktatásban is egyre inkább erre a szélesebb bázisra építhet. Az esztétikum értékeinek feltárásában, elsajátításában, az esztétikai szükségletek felkeltésében, fejlesztésében és kielégítésében egyre nagyobb a szerepe a művészetben túli esztétikumnak, a mindennapokban megtestesülő esztétikumnak /pl. a környezet esztétikai hatása stb./. Mindez azonban nem változtat azon, hogy az esztétikai nevelés fő árama a közoktatásban is a művészetekben rejlő esztétikumra épít, s ez az alapja a művészeti nevelésre támaszkodó esztétikai nevelésnek is.

A művészeti nevelés ilymódon kerül előtérbe az esztétikai nevelés helyzetének, feladatainak a tárgyalása során is. Így vert a művészeti nevelés a közoktatásban betöltött szerepének minden változásával kapcsolatos jelzés érthető módon nagy hullámokat, s ezek nem csupán a művészet helyét és oktatásban elfoglalt helyzetét, funkcióját érintő kérdések körében érvényesülnek, hanem szélesebb körben is, a művészet által közvetített esztétikai értékek helyzetének megítélésében is kiinduló bázisként, értékelhető hullámokként magyarázhatók. Az esztétikai nevelés állapotának fontos mutatója ilymódon a művészeti nevelés a közoktatásban, s éppen az esztétikai nevelés képes közvetíteni mindazokat az értékeket, ismereteket és az ismeretekre épülő hatásokat, nevelési következményeket is, amelyek belefoglalódnak a szocialista tudatformálás szélesebb, átfogóbb és integrálni alkalmasabb áramába.

Amikor a közoktatásban a művészet helyét vizsgáljuk, semmiképpen sem szabad ezzel azonosnak tekinteni az esztétikai műveltség állapotát. Az esztétikai műveltség és a művészeti műveltség szintjeinek azonosítása, vagy egyenesen összekeverése félrevezető lehet, ha tudatában vagyunk az esztétikai műveltség átfogó, összetett természetének. Félreértés lenne kikapcsolni az esztétikai műveltség szintjének meghatározásából többek között a munkához közvetlenül kapcsolódó esztétikai vonások, illetve a munka kulturáltsága helyzetének figyelembevételét, hiszen éppen e területeken jelenhetnek meg a kulturáltságnak olyan vonásai, amelyek a műveltség mai követelményeinek közvetlenül is képesek megfelelni. Ráadásul a kulturáltság fejlesztése a művészetben megtestesülő esztétikai értékekre ráépül, azokkal összekapcsolódik az esztétikai értékek jóval szélesebb köre, s az általuk képviselt kulturáltság számos vonása, amelyek nem szűkíthetők le a művészeti műveltség helyére, állapotára az oktatás körében, az iskolában. Bármennyire is alapvető a már említett zenei nevelés, vagy a vizuális kultúra direkt eszközeinek megléte az iskolában - ének és zene oktatása, rajz és művészettörténet oktatása stb. - a tanulóknak a kulturáltság fejlesztése jóval szé-

lesebb forrásokra támaszkodva lehetséges, szükséges. Messze vezetne, de utalni kell a műveltség korszerűsége előbb már jelzett összetettségét sértő olyan egyoldalúságokra, amelyek a műveltséget azonosnak jelentik ki a művészetben, a zenében, az irodalomban, a képzőművészetben való jártassággal. Sokszor még ez is tovább torzul, s a műveltség értelme egy silány, vagy jó esetben lexikon-jellegű "kviz-műveltséggé" torzul - ki hány verset ismer, milyen irodalomtörténeti, művészet-történeti, zenetörténeti felismerésre képes stb. -, noha ez a művészeti tájékozottság is eleve korlátozott, s többnyire saját nemzeti műveltségünkre, jó esetben az európai kultúrára korlátozódik, s csak teljesen elvértve tágul - sokszor az egzotikum jegyében - a világkultúra Európán kívüli területeire.

Művelt embernek ennek szellemében általában azokat tekintik, akik ismernek költeményeket, regényeket, filmeket, szindarabokat, zeneműveket stb. - s ugyanakkor halvány fogalmuk sincs a természettudományok, a technikai haladás elemi képződményeiről sem. Művelt ember az, aki a hagyományos "lateiner műveltség" birtokában van - s ezzel korántsem szeretném azt a látszatot kelteni, mintha a latin nyelvnek és irodalomnak az óriási, a világtörténelemben és kultúrában betöltött szerepét lebecsülném, éppen ellenkezőleg, nem győzőm ennek jelentőségét hangsúlyozni ezen szemlélet jegyében, s ebből teljesen kiesik korunk tudományos, technikai vívmányainak hasonlóképpen igen nagy jelentőségű ismerete, alkalmazása az életben. A műveltség-eszmény elfogadhatatlan egyoldalúságáról van szó ennek jegyében, amit természetesen nem lehet egy másik előjelű, technicista típusú egyoldalúsággal meghaladni, elhárítani. A műveltség korszerűségének integratív jellege adhat csak reális ellenpólust az egyoldalúságokkal szemben, a műveltség, a kultúra korszerűsége jegyében. Ebbe a keretbe kell beilleszteni a kultúra totalitását, megértve, és az ebből adódó következtetéseket alkalmazva, a művészetet, a művészeti nevelés szerepét, jelentőségét egy korszerű műveltség-eszmény terjesztésében, aminek elsőrendű, semmivel sem pótolható forrását az iskola jelenti. Semmivel nem pótolható az iskola, a közoktatás szerepe.

A művészetre nevelésben, a művészet megszerettetésében, a benne lévő értékekhez való affinitás fejlesztésében, felkeltésében - s nem csupán a műveltség terjesztése jegyében, holt kincsként törekedve műalkotások megismertetésére - mindennek előtt emberformáló, személyiséget alakító funkcióját állítva előtérbe. Ha az iskola elmulasztotta a művészet iránti érdeklődés és tisztelet felkeltését, akkor ezt igen nehéz pótolni az iskola utáni időszakban, a felnőttnevelés egyébként fontos, hatékony eszközeivel is. A kezdő sebességet az iskola adja meg a művészethez vezető úton, s ez az út az emberi élet teljességének, gazdagságának olyan rendszerét jelenti, amelyet minden korszerű nevelési rendszer, s mindenekelőtt a szocialista nevelés rendszere egyértelműen magáénak vall. Az iskola falai között a művészethez való viszony minden mozzanata egy egész életre szóló élményt jelent. Élményt, a művészet megszeretésében, erről tanúskodnak az olvasási szokásokról kidolgozott elemzések, amelyek megmutatták, hogy az oktatásnak perdöntő, életre szóló hatása van a könyv szeretetének kialakításában. De meghatározó élménnyé válhat a művészet háttérbeszorítása vagy lebecsülése is, ennek szemléleti hatásai kitörölhetetlenek, a személyiség deformálódását éppen ezek az impulzusok hozzák sokszor magukkal. Amikor a mai feltételek között terítékre kerülnek az oktatási rendszer fejlesztésének nagy kérdései, a közoktatás lehetőségei és korlátai, a feszültségek, az ellentmondások a művészeti nevelés terén, a tantervek szűkítésének, racionálisabb beosztásának nagy kérdései, az ötnapos munkahétre való áttérés nehézségei buktatói, soha, egy pillanatra sem szabad megfeledkezni a közoktatás nagy lehetőségéről, és felelősségéről, kötelezettségéről, a személyiség formálásában, a szocialista tudatformálásban játszott szerepéről, amely messze túllép a szűkebben vett hatások körén, s egyáltalán a közoktatás által képviselt, megvalósítani szándékozott nevelési célok szintjén követeli meg a művészethez való viszony kérdéseinek a tisztázását.

Az eddigiek alapján valószínűleg indokolt levonni a következtetést: témánk, a közoktatás és a művészeti nevelés viszonyának a vizsgálata nem egyszerűen, nem csupán a művészetet kedvelő, féltő "kulturnyikok" lelkéből fakadt gondok felvázolását jelenti. Nemcsak a művészet féltése hozta magával a társadalomban a közoktatás korszerűsítésének kapcsán elkezdett mozgások előszeleinek értése vagy félreértése kapcsán a művészeti nevelés helyének, szerepének megerősítését célzó törekvéseket. A zenei nevelés célja, a Kodály által megfogalmazott nagyszerű cél: "legyen a zene mindenkié" - nemcsak a zenészek számára jelentenek kulturmissziót, s korántsem szabad "közönségsszervezői" szemmel nézni a dolgot, s a zenei nevelést csupán egy szűk közeg magánügyének tekinteni. Az emberi kultúra történetére visszapillantva a tanulságok félreérthetetlenek. Platon a zenei nevelést korántsem zeneelméleti szempontból értékelte, hanem - egy alapjában hibás filozófiai, művészeti-esztétikai koncepció keretei között - ugyanis a zenében rejlő nevelési hatások pedagógiai szerepét állította előtérbe, a zene által lehetővé tett szépre neveléssel, a jóhoz eljuttatva az embert. Bármilyen kritikával is illetjük Platon filozófiáját, a tanulság félreérthetetlen, már Platon látta, hogy a művészeti nevelés mennyire nem csupán a művészet kérdése, hanem mennyire alapvető társadalmi, morális kérdés.

A művészeti nevelés órarendszerű helyének megítélése vált ki - indokolt módon - igen nagy érdeklődést, aggódó várakozást és ennek megfelelő igényeket. Mit lehet tenni az órarendszerű, tanóraszerű elhelyezés érdekében? Mi a jelenlegi helyzet, s mik a várható perspektívák? Ha ezeket a kérdéseket fel tesszük, azonnal kitűnik, hogy mennyire képtelenség egysikúán nézni a dolgokat, mintha e problémákat kizárólag az lenne képes jelezni, hogy milyen művészeti tárgyra mennyi idő jut, órarendszerűen? Egysikú lenne az iskolatípusok azonosként való értelmezése is, hiszen igen nagyok az eltérések a különféle iskolatípusok, oktatási-nevelési rendszerek, formák között. A probléma pedig ugyanakkor korántsem szűkíthető le az órarendszerű órák számára, hanem ezt a vitathatatlanul elsőrendű je-

lentőségű mutatót a további lehetőségekkel való szerves egységben, rendszerbe foglaltan kell tárgyalni, úgy értelmezni a művészeti nevelés lehetőségeit, hogy ebben a művészethez való iskolai hozzájárítás valamennyi alapvető csatornáját figyelembe vegyük. Természetesen itt is utalni kell arra a már másutt is jelzett problémára, hogy a művészet értékelése az iskolarendszerű oktatásban, helye az iskolában mennyire messzesugárzó hatású, s rányomja bélyegét - presztizs-okok miatt is - egyáltalán a művészethez való viszony egészére is. Ezért az órarendszerű elhelyezése a művészettel kapcsolatos tárgyaknak az az alapzat, amire minden más tényező ráépülhet. Akkor is, ha direkt módon jelennek meg e tárgyak, s akkor is, ha indirekt módon. /Az órarendben nem mindig egyszerű kimutatni e feladatot, indirekt útja miatt./

Az órarendszerű elhelyezés fétiszizálása nélkül is érteni kell ennek súlyát, jelentőségét, s erről nem szabad megfeledkezni a leglátványosabb érvek súlya alatt sem. Gyakran hangzik el a vitákban az az érv, hogy a kötelező órákkal szemben a fakultatív kapcsolódások a művészethez mennyire vonzóbbak lehetnek, s ennek jegyében felesleges harcolni az óraszámokért. Így pl. sokkal vonzóbb lehet az az énekkultúra, zenekultúra, amihez a diák önkéntesen jut hozzá, mint amit kötelező tárgyként kénytelen elsajátítani. Elismerve a kötelező tárgyakban mindig is rejlő gátak létét - minden tárgy tanításának le kell küzdenie ezeket a tehetetlenségi nyomatékokat, s meg kell szereztetni a tárgyat a diákkal -, s azt is elismerve, hogy az önként választott tárgyak vonzóereje sokkal nagyobb lehet, mint amit "kivülről vezérelten", kötelezőként kénytelen elvégezni a diák. Az alapképlet mégiscsak változatlan: az iskola szelleme, légköre kifejeződik a kötelező tárgyak rendszerében, s minden más járulékos ehhez képest. Akkor is másodlagos, járulékos minden további feladat, ha leterezik a "főesküt" ennek jelentőségéről. Elsősorban az órarendszerű kötelezettségek teljesítését igyekszik érthető módon biztosítani az iskola, s minden más csak ezután jöhet. A kórusban való részvétel - bár ez is kötelező lehet, - ami elveszi ennek az "önkéntes varázsát" is - bizonyára nagyobb élvezet,

mint osztályzásra, jegyre énekelni, szolmizálni, elemezni, s drukkolni, hogy ez ne rontsa le a bizonyítványt. Ezzel együtt, az együtténeklés örömeinek tagadhatatlan nevelési hatása mellett, - s ez nemcsak esztétikai hatás, hanem morális, politikai hatás is, a közösségi kapcsolatok erősítését szolgálja -, mégiscsak az órarendbe beépített órák súlya a nagyobb, s ennek közvetlen - közvetett nevelési hatásait említettük.

Nem fogadható el mindennek alapján az a vélemény, hogy "nem is baj, ha a művészeti nevelésre szánt órák kimaradnak a "korszerűsített" tantervekből a közoktatásban, mert a kötelező órák taszító hatását ellensúlyozni képes a szabadon választott, fakultatív jellegű művészethez való viszony". Ha ezt az érvet továbbépítjük, meglepő következményekre vezethet. Nevezetesen arra, hogy minden tárgyat fakultatívvá kellene tenni, hiszen éppen a kötelező jellegből fakadó taszító hatás ellenállását kellene csökkenteni. Nyilvánvaló, hogy ez az út hibás lenne, s nem szabad feladni a közoktatásban az órarendszerű oktatás lehetőségeit sem, noha ezeket össze kell kapcsolni más, másfajta lehetőségekkel is. Nevezetesen az ének és zene oktatása mellett nagyon hasznos a kórusmozgalomban való részvétel, de nem az alapképzés helyett, hanem éppen arra építve, a benne rejlő nevelési lehetőségeket továbbfejlesztve.

A rejtettebb, indirektebb megoldások keresése - s az ehhez alkalmas ideológia megteremtése - valóságos társadalmi problémák létét tükrözi, kifejezésre juttatja az óraszámok emelkedésének feszültségeit, valamint az óraszámok pusztán kvantitatív minősítésének problémáit, amelyek annál élesebben bukkannak napvilágra, minél inkább elmarad az órák kvalitatív elemzésének igénye, s pusztán óraszám kérdéssévé válik, s nem az órák mind hatékonyabb felhasználásának vizsgálatává, hogy mi történik az iskolában? Amikor az óraszámok, s hozzá kapcsolódva a túlterhelés veszélyeinek ecsetelése eltakarja a hatékonyabb oktató-nevelőmunka szükségességének felismerését, s e felismerés érvényesítését, akkor az óraszám-vita képes eltakarni a valóságos problémákat, az iskola személyiségformáló

funkcióinak a hatékonyabb teljesítését. Nem véletlen, hogy az ötnapos munkahét bevezetésekor a feladatokat áttekintve, azonnal óraszám-problémák bukkantak fel, s nem utolsósorban a művészeti tárgyak terén.

Az óraszámok csökkentése vagy növelése nem old meg önmagában semmit sem az alapkérdés tekintetében. Az oktató-nevelőmunka korszerűségének említett hangoztatása már többet mutat meg a tényleges tartalmi korszerűség igényeiből, a valóságos megoldásokhoz vezető utakból, de az ezekhez fonódó tévutakból is. Egyszerűbb csak az effektív óraszámokat látni - az óraszámcsökkentés eszközeihez folyamodni, ha a tanulmányi idő terjedelme, egy nappal megrövidülve, valóban kisebbé válik a korábbiakhoz képest. De nem ezek az egyszerűnek tűnő megoldások adnak igazán kivezető utat. Ezt igazolják azok a jó irányban tett erőfeszítések is, amelyek a kezdeti lépések, s a nagy felindulások után történtek. Ezek a tanórák és a fakultáció kombinálásával törekednek megoldásra. Még további feladat, s ez már valóban a tartalmi munka korszerűségét jelenti, hogy mennyire lehet előrelépni egy integrált oktatásba a művészeti nevelés beépítése terén. Ebben az esetben már nem egyszerűen az óraszámok kérdése, hogy mi történik a zenei nevelés, a vizuális nevelés terén. Nemcsak óraszám kérdése, hogy a magyar és a világirodalom nagy értékeihez hogyan jutnak hozzá a tanulók. Ez a hozzájárulás ugyanis nem csupán az irodalom-órákon lehetséges, hanem más tárgyakhoz kapcsolódva is. Nem valószínű, hogy újdonság, de mégis hangsúlyozni kell az ilyen integrációban rejlő lehetőségeket pl. a művészettörténetnek, zenetörténetnek a történelem-oktatáshoz való szorosabb kapcsolódása révén is.

Messzire vezetne ennek elméleti-metodológiai tárgyalása, még kutatása is. Csupán a jól ismert szimptómákra utalok: a tárgyak párhuzamosan futnak, s még a végtelenben sem, nem-hogy a tanuló tudatában találkoznának. A művészettörténet, zenetörténet, irodalom kapcsolódása a politikai történelemhez, a gazdaságtörténethez, kultúrtörténetként, egységbeépült

módon, sokszor okoz nagy meglepetést, noha egy integrált megközelítés eleve segítené ennek a felismerésnek az érvényesülését, s a művészeti értékek valóságos szituációba ágyazása révén való megértését. Valamennyi tantárgyban megjelenhetnek - indirekt módon - a művészeti nevelés nagy kérdései.

Mindeddig a művészeti nevelésről a közoktatásban esett szó. Differenciálatlanul, s általában az iskola, és általában a művészet jelentkeztek az eddigi megközelítésekben. Már ebből is látható, hogy tovább kell lépni, a differenciálás eszközeivel két vágányon haladva is. Részint a művészetet kell felbontani, feltárva az egyes művészeti ágak rendkívül eltérő lehetőségét és helyzetét a közoktatásban. Más a zenei, a vizuális és más a nyelvi-irodalmi nevelés helye, funkciója, presztízse. Részint ugyanakkor a közoktatás, mint gyűjtőfogalom is pontosítást igényel, hiszen a különféle oktatási szervezetekben nagyon is eltérő a művészeti nevelés helyzete, akár órarendszerű lehetősége is.

Ha a közoktatás kifejezését bontjuk, akkor nagyfokú sokszínűséget tapasztalhatunk. Mindenki tudja, hogy a legmegoldottabbnak a művészeti nevelés még az iskola előtti korszakban, az óvodában értékelhető. Az óvodai nevelés képes a kreatív képességek felszínrehozására, az aktivizálásra, a zenei nevelés, a vizuális nevelés, az irodalmi nevelés jó talaját teremtvé meg.

Az óvoda utáni korszak, az általános iskola is még viszonylag kedvező kereteket nyújt, bár már korántsem az előzőekben jelzett szintnek, igényeknek megfelelően, s a továbbépítés sem történik meg zökkenők nélkül. Az általános iskolában még viszonylag helyén van a zenei, a vizuális, az irodalmi nevelés, már ami a tantervi kereteket illeti. Más kérdés, hogy ezek tartalmas kitöltése, az integrált oktató-nevelő munka, és az ehhez szükséges igen magas felkészültségi fok mennyire alapozza meg e keretek hatékony kiaknázását.

A probléma a közoktatás következő szakaszán, a középfokú képzésben válik nyilvánvalóvá, ahol a tartalmi, metodológiai, a kvalitatív szinten jelentkező problémák a legelemibb kvalitatív jellegű problémákba fonódva - vagy azok által eltakarva - jelennek meg, de ott is nagy a szóródás.

A középfokú képzésben a legmegnyugtatóbb - bár korántsem kielégítő a helyzet - a gimnáziumokban, amelyekben a diákoknak még egyötöde sem tanul. Bár csökkent mértékben, de az irodalomtanítás - az ismert vitákkal, amelyek a szemlélet körül robbantak ki -, a művészettörténet és rajztanítás is, valamint az ének-zene-tanítás is jelen van, s valamelyest alapokat nyújt a művészethez való pozitív viszony megalapozásához.

Jóval súlyosabb a helyzet a gimnáziumoknál magasabb arányú szakközépiskolákban tanuló diákok képzésében, s a legsúlyosabb, pillanatnyilag teljesen reménytelen a helyzet a szakmunkásképző intézetekben.

Ez utóbbi réteget kell mindenekelőtt kiemelni, minthogy a közoktatásban, a középfokú képzésben éppen a szakmunkásképzés jellege, funkciója követeli meg a megkülönböztetett figyelmet, hiszen a középfokú képzésnek ez mennyiségileg is a legnagyobb rétege, a diákok több mint felét foglalja magába, minőségileg pedig ez az a képzési szektor, amely a munkásosztály utánpótlásának biztosítását közvetlenül szolgálja.

Nem véletlen, hogy a közoktatás és művészet összefüggéseinek megvitatása során a Budapesti PB Oktatási Igazgatóságának Esztétikai Tanszéke 1982 májusában éppen erre a kérdésre helyezte a legnagyobb hangsúlyt, keresve, figyelmeztetve a generális megoldásra, de a kis lépések útján való előrehaladás jelentőségére is. A vita irányításában résztvevők, jómagam is a probléma legjobb ismerőivel lehettünk együtt, mint Tóth Dezső akadémikus, miniszterhelyettessel, Szabolcsi Miklós akadémikussal, az OPI főigazgatójával, Ujfalussy József akadémikussal, Hermann István akadémikussal és Pataki Ferencsel, az MTA Pszichológiai Intézetének igazgatójával. A vita előtérbe

állította azokat a lehetőségeket, tapasztalatokat, amelyek a szakmunkásképzés keretei között jelentkeznek. Az órarendben ismeretlen a művészeti nevelés, még nyoma sincs a zenei nevelésnek, a vizuális kultúrára való nevelésnek, sőt az irodalmi nevelés sem kapta meg a megfelelő és szükséges helyét. Ezek a hiányok nem csupán a művészeti-esztétikai kultúrát veszélyeztetik, hanem ezen keresztül gátolják a nemzet-tudat, az identitás-tudat kifejlesztését is, hiszen a történelem-oktatással együtt - ami ugyancsak igen vérszegényen van jelen e képzési formában -, éppen a művészeti nevelés lenne képes ezen hatásokra. Alapvető politikai fontosságú kérdés, hogy miként lehet a jövő munkásainak középfokú képzést adó iskoláiban biztosítani azt a művészeti nevelést, amely az esztétikai értékek felismerésére támaszkodva, az esztétikai szükségletek kielégítésére építve, alkalmas a munkás kultúráltságának a fejlesztésére, az ember személyiségének gazdag, harmónikus megalapozására.

Már csak ezért is figyelemreméltóak azok a kísérletek, amelyek a szakmunkásképzés segítését célozzák, s amelyek a művészek, nem utolsósorban a művészegyüttesek hozzájárulásával igyekeznek pótolni azt, ami az iskolából hiányzik. Nagy figyelmet érdemel a baranyai kísérlet, amelyről Pécsi Géza adott képet, s amelynek ma már tömeges eredményeit országos elterjesztés igényével is lehet ajánlani, tekintetbe véve a művészeti törekvések és a többi, oktatott tárgy közötti kapcsolatokat, mint a komplex nevelési törekvések egybehangolt eszközeit /koncertlátogatás, ennek előkészítése, elemzése, de elképzelhető ez a színházra, képzőművészeti alkotásra építve stb. is/. Ugyancsak ebben az irányban kell értékelni a Vassas, az Erkel Művészegyüttes hozzájárulását is /Galambos Tibor felszólalása/, valamint olyan törekvéseket is /Novák Ferenc/, amelyek a művészetet életközelségbe igyekeznek vinni a szakmunkásképzéshez.

Természetesen nem meríti ki a nagyon összetett témát a szakmunkásképzésben a művészeti nevelés helyének, szerepének

az a fajta jelzése, amely a kérdés politikai jelentőségének megfelelően kerülhetett a figyelem középpontjába. Szélesebben: a közoktatás, s ezen belül a középfokú képzés jelenti azt a terepet, amelynek sűrűsödési pontjaként ábrázolhattuk a szakmunkásképzésben e probléma jelentkezését. De az egészet kell ehhez érteni, alapulvenni, a közoktatásban a művészeti nevelést /s az általa is hordozott esztétikai nevelést/, hogy mindennek alapján értsük a közoktatás képzési-nevelési funkcióinak nem leszűkített, hanem totalitásában megragadható valógásos tartalmát.

Ezért jutunk vissza ahhoz a korábban már megfogalmazott megközelítéshez, amelyben jeleztük: a művészeti nevelés a közoktatás keretei között korántsem a művészek, a művészvilág, mégcsak nem is a közművelődés privát érdeklődését, vagy akár-csak lelkesedését is jelenti. Nem, ezen a parciális érdeken messze túlemelkedik a társadalom, a társadalomnak a közoktatáshoz fűződő alapvető érdeke /politikai, gazdasági, s nemcsak kulturális-ideológiai érdekről van szó/, azaz a közoktatás társadalmi funkciója teljesítésének feltételei között kell számbavenni a művészeti nevelés helyzetét, szerepét a mai magyar oktatásban. A magyar közoktatás kereteinek ez a megközelítése akkor lehetne még élesebb konturokkal megrajzolható, ha beleillesztenénk azokba az összehasonlítást jelentő keretekbe, amelyeket a szocialista országok közoktatási rendszere jelent, valamint a fejlett iparral rendelkező államok még szélesebb területeire. Ebbe a keretbe beleillesztve válhat igazán nyilvánvalóvá a magyar művészet világszerte elismert eredményeinek a közoktatásban történő értékesítése, annak problémája. A lehetőség, valamint a kötelezettség: a művészeti nevelés emberformáló, tudatformáló, személyiségalkító funkciójának érvényesítése.

TÖRTÉNELEMTUDOMÁNY ÉS KÖZMŰVELŐDÉS

A korunkban kibontakozó tudományos-technikai forradalom áldásos hatását az élet minden területén érezzük. Közismertek azonban azok a veszélyek is, amelyek a tudomány és a technika forradalmi átalakulása révén fenyegetik az egész emberiséget. A nemkívánatos mellékhatások egyike: a természettudományok, a műszaki ismeretek felértékelődése együtt járt a humán műveltség lebecsülésével. A tudományos életben, az iskolai oktatásban és a közművelődés területén egyaránt szembetűnő ez a tendencia, amelynek egyik legkirívóbb megnyilvánulása volt nálunk a történelemnek az érettségi tárgyak sorából való átmeneti törlése. A humán műveltség háttérbe szorulása, a történelmi ismeretek hiányosságai és szemléletzavarai súlyos problémákat hoztak felszínre. Megfogalmazódott a két kultúra koncepciója, s a két kultúra távolodásának, sőt szembenállásának lehattünk tanúi.

A műveltségesszmény, részben a kultúra válságának hatására kialakult hazai vitákban bebizonyosodott, hogy az ideális műveltségtartalom alapja a múltunk s jelenünk alapos ismerete lehet csak. A marxista történetiség elve egységbe fonhatja a társadalom- és természettudományok elkülönült területeit.

Le kell küzdenünk a szakemberképzés egyoldalúságait. A csak műszaki, természettudományos ismeretekkel rendelkező szakember a legtöbb esetben kevésbé értékes szűkebb szakmai szempontból is, mint az, aki széleslátókörű, a humán műveltséget is megszerezte. "Azt szoktuk mondani: a világnak művelt

szakemberekre van szüksége, hogy előrehaladhasson, és ez így igaz. Én mégis úgy fogalmaznék, hogy teljes emberi életet élő embereket szeretnék a szakmákban látni. Ehhez a teljességhez azonban csak a történetiségen át vezet az út, mert önmaga helyét a jelen világban csak az képes megtalálni, kijelölni, aki ismeri az eddig megtett utat is. Viszonyítás és önisméret csak így alakulhat ki bárkiben." - Mondotta Simonyi Károly, a Műszaki Egyetem tanára 1974-ben egy interjú alkalmával. Ugyanerről a kérdésről Szent-Györgyi Albert: "Természettudós vagyok, tehát azt várja tőlem, mondjam, hogy az iskolában a természettudomány a legfontosabb. Szerintem azonban sokkal fontosabb a történelem ismerete, mert az emberiségnek csak a múltjából lehet tanulnia. Más kiindulási anyag nem áll rendelkezésünkre.

Csak az a kérdés, mit tanítunk történelemnek..."

"... amikor azt mondom, hogy az iskolában a történelem az elsőség, ezt úgy tessék érteni, hogy az ne hazug áltörténelem legyen, amelyet nekem tanítottak, hanem az igazi történelem! Mutassa a zenét, az irodalmat, a művészeteket, a tudományokat, mindenkit, akik alkottak, akik építették a világot: mindig felépítették azt, amit a nagy rombolók leromboltak! A fölnyomó erőt mutassa elsősorban!"

"... az igazi történelem én szerintem az emberi alkotómunka és az alkotó emberek története".

Az MSZMP KB mellett működő Kulturpolitikai Munkaközösség 1974-es állásfoglalásában olvashatjuk: "Nemzeti hagyományaink ápolását az oktatásban, a közművelődésben és a propagandában jobban, szervezettebben kell egybekapcsolni magának a történetiségnek - a történeti szempontnak - az érvényesítésével." /A szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus időszerű kérdései. Kossuth Könyvkiadó, 1974. 44. old./ Ugyanezt a gondolatot hangsúlyozza a Politikai Bizottságnak

a propaganda és agitáció időszerű kérdéseiről hozott 1981. áprilisi határozata is.

A történelemtudomány fentebb megfogalmazott misszióját azért képes teljesíteni, mert feladatának nem az elmúlt események öncélú vizsgálatát tekinti, hanem igazi célja és értelme múltunk megismerése és értelmezése által jelenünk formálása. Mai gondjaink, problémáink aligha érthetők és oldhatók meg történelmi perspektíva nélkül. A történelemben egykor jelentkező választási lehetőségek megismerése segítséget nyújt a jelen döntéseivel. Közel- és régmúltunk elhibázott döntései is tanulságul szolgálhatnak. A történettudomány nem tekinti feladatának a "mi történt volna, ha" kérdés kutatását, de feladata a múltban rejlő lehetőségek feltárása, amelyeket vagy kiaknáztak, vagy elszalasztottak.

Korunk az emberi történelem talán legnagyobb horderejű fordulópontja. Az emberi nem általános felvirágzása vagy a végpusztulása felé tartunk. "Az atomkorban hatalmunkban áll, hogy utoljára válasszunk..." írja Toynbee. Érthető tehát, hogy a gondolkodó ember a történelem értelmét keresi, vallatja múltját, megnő a történelem iránt az érdeklődés.

Napjainkban, amikor az anyagi és gazdasági szempontok igen nagy súllyal esnek latba, felvetődik a történelem hasznosságának kérdése. A történelem fentiekben is vázolt közvetlen társadalmi, erkölcsi hasznossága mellett nem vitatható közvetett anyagi hasznossága sem, amint ezt Berend T. Iván Napjaink - a történelemben /Magvető, 1980/ című munkájában számos bizonyító erejű példával igazolt. Elegendő talán itt a gazdaságtörténeti és a harmadik világgal kapcsolatos kutatásokra utalni. A budapesti gazdaságtörténeti világkongresszusnak is az egyik fő jellemzője az volt, hogy a múlt gazdaságának történetétől, a gazdasági fejlődés törvényszerűségeitől a mai problémák megoldásának kereséséig vezetett a szakmai vita. A jelen kérdéseit nem lehetett figyelmen kívül hagyni. A történészek megkísérelték, hogy feleletet adjanak ezekre a

kérdésekre, s további feladatuknak tekintik kutatásaik eredményének hasznosítását.

Aczél György írja: "Viszonyunk a távoli-közei múlthoz egyáltalán nem csupán elméleti és történeti kérdés. A múlt egészét és részleteit illető állásfoglalásunk mindennapjaink gyakorlati tevékenységét is meghatározza. Mert új gondjaink megoldásához nincsenek kész receptjeink, s a történetiség elve nélkül mai helyzettudatunk hamissá válik." /A szabadság rendjéért. Kossuth Könyvkiadó, 1979. 33. old./

A közművelődés szakemberei, irányítói számára nem közömbös az sem, hogy a történelem a szórakoztatás egyik nemesebb változatát is jelenti. Ahogyan Marc Bloch, az ismert francia történész szellemesen írja: "Persze a történelem, még ha minden egyébre alkalmatlan volna is, még mindig érvként hozhatná fel maga mellett azt, hogy szórakoztató. Vagy pontosabban, mivel szórakozását mindenki tetszés szerint választhatja meg, legalábbis igen sokak számára az." /A történelem védelmében. Gondolat, 1974. 48. old./ Természetesen nem vonatkozik ez minden történelmi tárgyú előadásra és történelmi könyvre, bár a közérthetőséget, a jó és szép stílust a történész becses adottságai között tartjuk számon. Klio, a múzsa azonban úgy látszik nem minden történészt csókolt homlokon. Komolyra fordítva a szót, a történelem a közművelődésben a legnagyobb mértékben megfelel annak a követelménynek, amit az MSZMP 1974-es közművelődési határozata úgy fogalmazott meg, hogy a szórakozás iránti természetes igényeket pozitív irányba alakítva, fejlesztve kell kielégíteni.

A történettudomány és a különböző eszközökkel és szinten folytatott történelmi ismeretterjesztés kisebb-nagyobb mértékben befolyásolja, alakítja népünk történelmi tudatát. A hazai közgondolkodásban a történelemnek hosszú időre visszatekintve kivételes szerepe volt és jellemző ma is. /V.ö.: Pach Zsigmond Pál: Történelem és közgondolkodás. Népszabadság, 1983. július 21./ Erőteljes történelmi beállítottságú

továbbá a magyar politikai gondolkodás is. A viszonylag "szerecsésebb" sorsú nyugat-európai népek számára az újkori történelem a felemelkedést, a gazdagodást hozta szinte természetes módon. Közép-Kelet-Európa, így Magyarország számára azonban a történelem eme szakasza a perifériára való kerülést, a lemaradást, a nemzeti függetlenség tartós hiányát hozta. Mindez magyarázza a történelem iránti felfokozott érdeklődést. A történelem, a történetírás ebben a térségben véresen komoly kérdéssé vált, nagy sorskérdések hordozójává.

A történelmi tudat pozitív befolyásolása, a marxista történelemszemlélet kialakítása rendkívül bonyolult feladat. Többek között azért is, mert nem tudjuk pontosan mit jelent, illetve milyen sikjai, rétegei vannak. Az 1982 júniusában Egerben "Történelem és közgondolkodás" címmel összehívott tanácskozáson többen felvetették ezt a problémát. Kiss Artúr professzor figyelemreméltó hozzászólásában kifejtette, hogy a történelmi tudat a múltról szóló ismeretek, a múlt értelmezésének, a múlthoz való érzelmi viszonyoknak, a múlt és jelen viszonyításának együttese. A történelmi ismeretek az iskolában, az ismeretterjesztés révén és önképzéssel alakulnak ki. Történelmi ismereteket közvetíthetnek továbbá a különböző politikai rendezvények, ünnepélyek is. Nem lebecsülhető forrása a múltról való ismereteinknek a család, amely különösen gyermekkorban nyújt hosszú időre meghatározó ismereteket. A történelmi ismereteken alapul a múlt értelmezése, értékelése, ám relatív önállósága van. Az ismeretek nem automatikusan befolyásolják az értékítéleteket. Mondani sem kell, hogy a tömegek múltértelmezése, egy-egy esemény értékelése nem mindig esik egybe a "hivatalos" értelmezéssel. Kivételes súlyú a múlthoz való érzelmi viszony, mi az, amit szenvedéllyel vállalunk vagy elutasítunk. A történelmi tudatban közismert jelenség a múlt és a jelen egybevetése, egy-egy történelmi periódus valamilyen más típusú fejlődéshez viszonyított értékelése.

A történelmi tudat szerkezetével kapcsolatosan elmondottak egyúttal jelzik a tudatformálás útját-módját, hatásmechanizmusát. Mindenekelőtt óvnak bennünket a tudatformálást illetően az illúzióktól, a gyors sikerek alaptalan reményétől.

A történelmi tudat szerves részét képezi a nemzettudatnak, a nemzeti önismeretnek. Bizonyos értelmiségi körökben az utóbbi években gyakran hangoztatják, hogy nemzettudatunk gyengül és zavarokkal küszködik.

Arról persze kevés megbízható adat áll rendelkezésünkre, hogy mihez viszonyítva és mennyire gyengül a nemzettudat. A Társadalomtudományi Intézet megbízásából folytatott vizsgálat eredményei szerint a megkérdezett lakosság 65 %-ának pozitív a magyarsághoz való viszonya. Közöttük igen nagy számban találjuk az idősebb korosztályok képviselőit és az alacsonyabb iskolai végzettségűeket. 8 % azoknak az aránya, akik negatív válaszokat adtak, és ugyancsak 8 % a közömbösök aránya. 19 % ambivalens, azaz egymással ellentétes, egyes érzelmeket táplál magyarságát illetően. Az utóbbiak között kiemelkedően sok a magasabb iskolai végzettségű. Elgondolkodtató adatok ezek, további vizsgálódásra ösztönöznek, de nem utalnak katasztrófális helyzetre, amelyet némelyek emlegetnek.

Írók, szociográfusok igen szenvedélyesen szólnak történelmi tudatunk, nemzettudatunk gyengüléséről, ellentmondásairól történészeknek, politikusnak egyaránt címezve mondandójukat. E megnyilatkozások figyelmen kívül nem hagyható gondolati tartalmat is hordoznak, de nem mentesek a nyilvánvaló túlzásoktól sem.

Páskándi Géza az egri tanácskozáson álobjektivitástól óvta a történészeket, és a nemzettudat alakításával kapcsolatos feladataikra figyelmeztette őket, kimondva-kimondatlanul a jelenlegi történetírást is jellemezve ezzel.

A tanácskozáson részt vevő történészek a történetíró függetlenségét és szabadságát féltve szóltak. Ma már senki sem mondja meg a történésznek "felülről", hogy mit írjon, ne diktáljon tehát most neki senki "alulról" sem, mondták. A hősi példák historizáló feltárása helyett, bármennyire erősitene is ez a nemzettudatot látszólag, reális nemzeti önmegismerésre van szükség. Csak ez szolgálhat a nemzettudat erős bázisául. Másrészt, kétségtelen a történelemtudomány, a történész felelőssége, de hiba lenne szerepét túlbecsülni. Nem élhet egy nemzet - úgymond - a történelemből.

A közelmúltban számos felmérés, szociológiai vizsgálat riasztó képet festett ifjúságunk történelmi ismereteinek hiányosságairól. Néhányat a Mozgó Világban olvashattunk ezek közül. Az adatok rendkívül alkalmasak arra, hogy felkorbácsolják a kedélyeket, valóságtartalmuk azonban gyakran megkérdőjelezhető. Mindenekelőtt azért, mert viszonylag kis csoportokról van szó, s még hazai összehasonlító adatok sem állnak rendelkezésünkre. Valószínűleg hasonló eredményeket kapnánk akkor is, ha mondjuk matematikai vagy kémiai ismeretek után érdeklődnénk szakmunkástanulók vagy akár egyetemet végzettek körében. Persze ez nem lehet vigasz. Az viszont igen, hogy a történelem iránti érdeklődés az utóbbi időben megerősödött. Bizonyítja ezt többek között a 40 ezer példányban megjelenő História népszerűsége, az emlékiratok és népszerűsítő munkák iránti kereslet. Az érdeklődés pedig az ismeretek bővülését eredményezheti.

A Társadalomtudományi Intézet felméréseinek adataiból kiderül, hogy történelmi érdeklődés az iskolai végzettség és az urbanizációs szint függvénye. A férfiak általában érdeklődőbbek, amit az iskola sem egyenlít ki. Mindez a korai szocializációra utal, a történelem iránti érdeklődés és fogékonyság kialakításának iskolai és családi lehetőségeit mutatja. A vizsgálat is rámutatott, hogy a régmúlt iránti érdeklődés nagyobb, mint a közelmúlt problémái iránti. Ezt alátámasztja például a Forrás 1981. novemberi számában megjelent östörténeti összeállítás meglepően nagy visszhangja, a szerkesztőségnek küldött levelek tömege.

A történelmi ismeretek bizonytalanságának egyik forrása az is, hogy a trianoni békeszerződéssel korábbi történelmünk színterének kétharmada az új országhatárainkon túlra került. Az 50 év alatti korosztályok nem tájékozottak megfelelően arról, hogy a történelmi események színhelyei jelenleg mely ország területén találhatók. Az objektív helyzet nyilván lezárt kérdés, a történelem és földrajz oktatására azonban nagyobb feladat hárul, mint amit jelenleg vállal.

Az egyetemi marxizmus-leninizmus oktatás során gyakran tapasztaljuk, hogy a hallgatók nem ismerik a történelmi személyiségeket, s a magyar történelem olyan kiemelkedő személyiségeinek életútjáról, mint Károlyi Mihály, Bajcsy-Zsilinszky Endre, Kun Béla stb. alig tudnak valamit. A történelmi alakok megítélése a tanultak dacára leegyszerűsített, fekete-fehér sémában történik. Hasonló megállapításra jut a Társadalomtudományi Intézet megbízásából szélesebb körben folytatott vizsgálat is az 1950-es évek vezető politikusait illetően. Természetesen nem a példaképek gyártása segíthet ezen, ez nem lehet célja se a történettudománynak, se a történelmi tudatot formáló egyéb tényezőknek. A példaképnek mint valami védőszentnek a követése tulajdonképpen nem érdeke az emberiségnek. Közismert, hogy a követésre ajánlott személyiségeknek sok negatív vonásuk is volt, vagy lehetett. A történelmi személyiségek életpályájának, tevékenységének, küzdelmeinek ismeretére mégis szükség van erkölcsi, politikai attitűdök kialakításához. Jelenleg például a történelmi ismeretterjesztésnek jobban szem előtt kellene tartania, hogy kiemelkedő személyiségekre, áldozatokra és kockázatot vállaló jellemekre nemcsak a forradalmi időszakokban, hanem a reformkorszakokban is szükség van, ha talán nincs még nagyobb szükség.

Történelmi tudatuk zavaraihoz hozzájárult a nacionalizmus elleni harcunk néhány tévútja is. Mindenekelőtt az, amire Illyés Gyula is felhívta figyelmünket: minden nacionalizmus ellen kell küzdenünk, nemcsak saját nacionalizmusunk ellen. Nem tagadva persze, hogy ez utóbbi a fő feladatunk. Másrészt nem volt minden nacionalizmus, ami ellen felléptünk, ezzel

bizonytalanságot okoztunk, mintegy hirbe hoztuk, gyanússá tettük az igazi hazafias, nemzeti érzelmeket és megnyilvánulásokat is. Végezetül pedig a nacionalizmus elutasítása csak részben jött belülről és alulról mint igény, jelentős részben kívülről és felülről kikényszerítettnek tűnt, táplálva a nemzeti sértődöttséget. A nacionalizmus elleni küzdelem másik buktatója volt, hogy nem figyeltünk fel idejében a kozmopolitizmus veszélyére. /V.ö.: Király István: Hazafiság és forradalmiság. Kossuth Könyvkiadó, 1974. 155-158. old./

Szociológiai felmérések tanúsága és pedagógiai, közmívelődési gyakorlati tapasztalatok alapján állithatjuk, hogy figyelemreméltóan széles körben jellemzi nemzettudatunkat a nemzeti szegyenérzet. Különösen nagymérvű ez a fiatalok és a felsőfokú végzettségűek között. Az indokok között legnagyobb súllyal 1945 előtti történelmünk eseményei szerepelnek, sokkal ritkábban mai gondjaink, problémáink.

Sok ember meggyőződése, hogy a balsors kiválasztott népe vagyunk, szerencsétlen sorsú nemzet. Még nemzeti himnuszunk is ezt sugallja. Hajlamosak vagyunk arra, hogy vereségeinket balsorsnak tüntessük fel. A történeti tudatformálás egyik fő feladata annak a felismerésnek a terjesztése, hogy a vereség bizonyos szempontból hasznos is lehet, hozzájárulhat a világ reálisabb szemléletéhez. Tanulságos lenne arról is beszélni, hogy korábban válságokon és vereségeken hogyan jutottunk túl. Aczél György mondotta egy interjú alkalmával: "Magyarország mindig képes volt olyan társadalmi és politikai erőket kifejleszteni, amelyek meghallották a kor szavát; történelme folyamán többször is megkísérelte utolérni az előtte járókat. Igyekezett az elsők közé kerülni, vagy legalábbis a csúcsok közé lébe férkőzni, de a lejtőn mindig visszacsúszott, vagy visszalökték. Olyan mélyre mégsem zuhant, soha úgy össze nem zúzta magát, hogy ne akart volna újból feljutni a csúcsra." /Beszélgetések Magyarországról, szocializmusról. Kossuth-Magvető, 1982. 11-12. old./

Az előzőeknél nem kevésbé rombolja a nemzettudatot a kis ország komplexus, amely szerint mint kis ország ki vagyunk téve a nagyhatalmak játéka, sorsunkat nem mi irányítjuk, történelmünk is igazolja kiszolgáltatottságunkat. A világgazdaság válságtünetei, a magyar munka leértékelődése, a gazdasági ingatagság stb. új erőt kölcsönzött ennek a téveszmének.

A nemzettudat zavarainak azonban létrejöttek a hamis kompenzáló tényezők a múlt vonatkozásában is. Mint már annyiszor, ismét történelmi legendák újulnak meg és újak is születnek mintegy közkívánatra. A gazdag példatárból csak Széchenyi és Teleki Pál meggyilkoltatását és Kassa román bombázását említem. A történészek, érthető módon, hevesen tiltakoznak a tudomány által már tisztázott kérdések történelemhamisításnak beillő szerepeltetése ellen a sajtóban, rádióban és TV-ben. Felvetik az írók felelősségét, hogy meddig terjed az írói szabadság. A historizálás és hazug mítoszteremtés ellen irodalmáraink egyike-másika is felemelte szavát. /V.ö.: Zöldi László: Halálifonál. Élet és Irodalom, 1982. júl. 16./

A második világháború történetének, Magyarország részvételének kérdéseit a marxista történettudomány lényegében már feltárta, kevés lezáratlan, megválaszolatlan kérdést hagyva. A háborúban való részvételünk azonban a közgondolkodásban, népünk történelmi tudatában nincs teljesen lezárva. Nemeskürty István /Rekviem egy hadseregért/ vagy Simonffy András /Kompország katonái/ könyvének, televíziós sorozatoknak a sikere, visszhangja mutatja, milyen nagy a kielégítetlen érdeklődés. Hasonló érdeklődést váltottak ki háborús emlékiratok /Kádár Gyula, Bárczy István/, amelyek azonban nem nélkülözik a mentségkeresés, az önigazolás hibáját sem. Persze mindenki úgy emlékszik és arra, amire akar. A kiadó felelőssége lett volna ezeket bíráló megjegyzésekkel ellátni. A felfokozott érdeklődés is utal arra, hogy a második világháborúval kapcsolatosan tapasztalható bizonyos "kibeszéletlenség". Ez azonban inkább csak nyilvános kibeszéletlenség, hiszen a nem hivatalos információs csatornákon nem lehet leállítani az információk áramlását. Családi körben a háborús él-

mények éppen úgy beszédtémát jelentettek, mint az első világháború után. Ezeknek a beszélgetéseknek a jelentőségét hiba lenne lebecsülni. A nyilvános kibeszéletlenségnek okaira világosan rámutatott Juhász Gyula történész /Élet és Irodalom, 1982. június 25./. A katona beszélő kedvét csökkentette, hogy a szovjet katonák ellen harcolt, a zsidóságot pedig az némitotta meg, hogy továbbra is itt akart élni.

A magyar zsidóság világháborús tragédiájával újabban Ránki György cikke /Magyar holocaust. Élet és Irodalom, 1982. június 18./ és Bokor Péter: Eichmann Budapesten című dokumentum filmjének nyomán találkozott közvéleményünk. A visszhang bizonyítja, ez a téma ma is mély érzelmeket kavart fel, s adóságunk is van még nem kevés. Ránki György cikke sem vitaindítóként íródott, hanem egy külföldön megjelent könyv kapcsán.

A felszabadulás helye sem teljesen egységes történeti tudatunkban. A tömegek jelentős részében nem tudatosult a nagy történelmi fordulat jelentősége már 1945-46-ban sem. Ennek oka nemcsak a Horthy-korszak antikommunista, szovjetellenes propagandája, hanem az is, hogy a lakosság döntő többsége a felszabadító harcok során találkozott a háború borzalmaival. A háború 1944. március 19-e előtt is súlyos terhekkel jelentett a lakosságnak, de a háború igazi rémségével csak ezután, különösen pedig amikor a szovjet csapatok Magyarországra területére léptek, akkor ismerkedett meg. Az 1950-es évek egyoldalú propagandája tovább torzította a felszabadulással kapcsolatosan kialakult képet. De még most is, majdnem 40 év után felvetődnek fiatalok körében olyan kérdések, hogy miért április 4-e a legnagyobb nemzeti ünnepünk, hiszen akkor nem mi tettünk valamit, hanem értünk tettek.

Növekvő érdeklődés mutatkozik az "50-es évek" iránt, amit az irodalom és a filmművészet legújabb alkotásai is táplálnak. Erről a bonyolult, ellentmondásos időszakról árnyalt, a történeti hűségnek megfelelő történelmi tanulmányokra, monográfiákra lenne szükség. Néhány figyelemreméltó eredmény máris született, hogy csak Berend T. Iván gazdaságtörténeti munkái-

ra, vagy "A magyar népi demokrácia története 1945-1962" című könyvre utaljak. Az elvárások azonban az eddigieknél nagyobbak, de ezt a történettudomány teljesen kielégíteni még nem tudja. Ennek oka a források viszonylagos zártága és a korszakhoz kapcsolódó politikai, érzelmi motívumok. Bár nem abszolút akadályokról van szó, mégis a korábbi korszakok történetíróinál nehezebb az e témákra vállalkozó történész dolga. A történeti tudat formálásában az irodalom és filmművészet jelentős segítséget nyújthat. A művészetek azonban természetesen nem helyettesíthetik a történetírást, nem vehetik át annak feladatát. A kiélezett helyzetek, az ellentmondások, és sokszor a szörnyűségek iránti természetesnek tekinthető vonzalom elvezethet egy egyoldalú, leegyszerűsített kép kialakulásához. Ugy tűnik az 50-es évek leértékelődnek, a Horthy-korszak pedig az emlékiratok hatására mintegy felértékelődik. A történelemtudomány és a történelmi ismeretterjesztés feladata is, hogy a megbillent egyensúlyt kiigazítsa.

Az ellenforradalom 25. évfordulója alkalmából a Népszabadságban cikksorozat mutatta be az elmúlt negyedszázad alatt elért fejlődést, ami hatékony hozzájárulás volt népünk történelmi tudatának pozitív formálásához. Nyilvánvaló azonban, hogy ez az időszak is hamarosan bekerül a történelmi tárgyú irodalmi alkotásokba és filmekbe, s újabb viták tárgyává lehet. Ezt példázza Bereményi Géza és Gothár Csaba "Megáll az idő" című filmje, amely a "hatvanas évekről" szól.

A történelemtudomány és a közművelődés kérdéseit tárgyalva nem kerülhetjük el a történelmi-oktatás néhány problémáját sem. A történelmi, nemzeti tudat alapjait nagyrészt az iskolában rakják le, itt keltik fel az érdeklődést a történelem iránt, vagy itt riasztják el tőle a tanulókat egy életre. Nos, az iskolában, minden típusban, a történelemnek, mint tantárgynak a súlya a szükségesnek és reálisnak tekinthető mértéknél kisebb. Az utóbbi időben talán sikerült megállítani a további súlycsökkenést, de még messze vagyunk egy ideálisnak tekinthető aránytól. Kevés vigaszt nyújt, hogy szerte a világon, beleértve a környező országokat is, hasonló a

helyzet, nem speciális magyar jelenségről van szó. Rontja a helyzetet, hogy a tananyagcsökkentés, "korszerűsítés" mindenekelőtt a különböző tárgyak történeti vonatkozásait érintette, így az amúgy is csekély óraszámú történelem mögöttes területeit gyengítették. Erről a veszélyről szólt Unger Mátyás az egri tanácskozáson.

Az iskolai történelem-oktatásunk közismert gyengesége a túlzott absztrakcióra való törekvés már az általános iskolában is. Nemeskürty István mondotta néhány éve: "... a huszadik század történeti irodalmából fájdalmasan, sőt kinosan hiányzik az eseménytörténet..."

"S a gyerekek kénytelen-kelletlen nyögvenyelős elvi kijelentéseket, végeláthatatlan tézissorokat bifláznak."

"Gondolom, az én könyveim azért is kiváltják az érdeklődést, mert a történelmet annak veszem, ami. Márpedig a história, ugye, történés. A megtörtént leírása." /Ember és műveltség. Gondolat, 1976. 267. old./

Szólni kell továbbá a tudomány és az oktatás közötti lemaradásról, ami már a tankönyvekben is több évet jelent. A történelem-tanárok rendszeres továbbképzése csökkentené ezt az ellentmondást, de ez egyelőre nincs megfelelően megoldva. Marad az önképzés, amit legalább két tényező erősen kérdésessé tesz. Az egyik, hogy szakcikkek és monográfiák hatalmas tömegét kellene olvasni rendszeresen, amire a legtöbb tanárnak legjobb szándéka mellett sincs ideje. A másik, hogy értékes, szemléletformáló munkák 2-5000-es példányban jelennek meg, amihez egyszerűen nem lehet hozzájutni, nem beszélve most borsos árúkról. Már csak e két tényező miatt sem szabadna egyedül az önképzésre hagyatkozni. Tervek szerint a modern kor tanításakor együtt kell oktatni a közgazdasági, jogi, szociológiai és történelmi alapismereteket. Mondani sem kell, hogy erre történelem-tanáraink jelentős része, talán döntő többsége nincs felkészülve. A posztgraduális képzés e tekintetben elkerülhetetlen lesz.

Nem megnyugtató a történelmet tanítók főiskolai, egyetemi képzése sem. A gyerekek történelem-szemléletének alapjait formázó tanítóképzőben például nem oktatnak történelmet, az ezirányú továbbképzés hiányát már említeni sem kell. Az egyetemi oktatásban pedig az irreális követelmények nincsenek összhangban a teljesítményekkel. Szegedi kutatók szociológiai vizsgálatából kiderül, hogy a magyar-történelem-szakos hallgatónak IV. évf. végére 200 ezer oldal kötelező olvasmányt kellene elolvasnia a pedagógiai és marxista tárgyú olvasmányokon kívül. /Szentirmai László: Az olvasó egyetemista, 1982./ S az eredmény: néhány hallgató bevallása szerint középiskolás tankönyvből tanul szigorlatokra. Reméljük ők a ritka kivételek, de mégis csak jellemző, hogy ők is történelem-szakos tanári oklevelet kaphatnak.

Végzetül az úgynevezett helytörténetírás, a honismeret és a közművelődés néhány kérdéséről szeretnék szólni. Ugy vélem, hogy erről a problémakörrel érdemtelenül keveset beszélünk. A több ízben megemlített egri tanácskozáson sem hallhattunk arról, hogy a helytörténet a történelmi ismeretek közvetítésének, a szemléletformálásnak milyen emberközeli, hatékony formája lehet. A jó értelemben vett lokálpatriotizmus erősítésével hozzájárulhat nemzettudatunk alakításához is. Az iránta megmutatkozó érdeklődés miatt a közművelődés számára kimeríthetetlen kincsestárat jelenthet.

Kulcskérdés persze a színvonal. Korábban és manapság is okkal sok a fenntartás a helytörténeti munkákkal szemben. Ma már azonban a helytörténetírás valóságos tudományos műhelyei alakultak ki például Pécsen és Szegeden. Egyetemi tanszékek, akadémiai bizottságok, a Történelmi Társulat albizottságai segítik, szervezik és végzik az egyes kisebb régiók, városok és falvak, az egyes üzemek múltjának tudományos feltárását. Tudományos fokozatok, akadémiai kiadványok minősítik ezt a munkát.

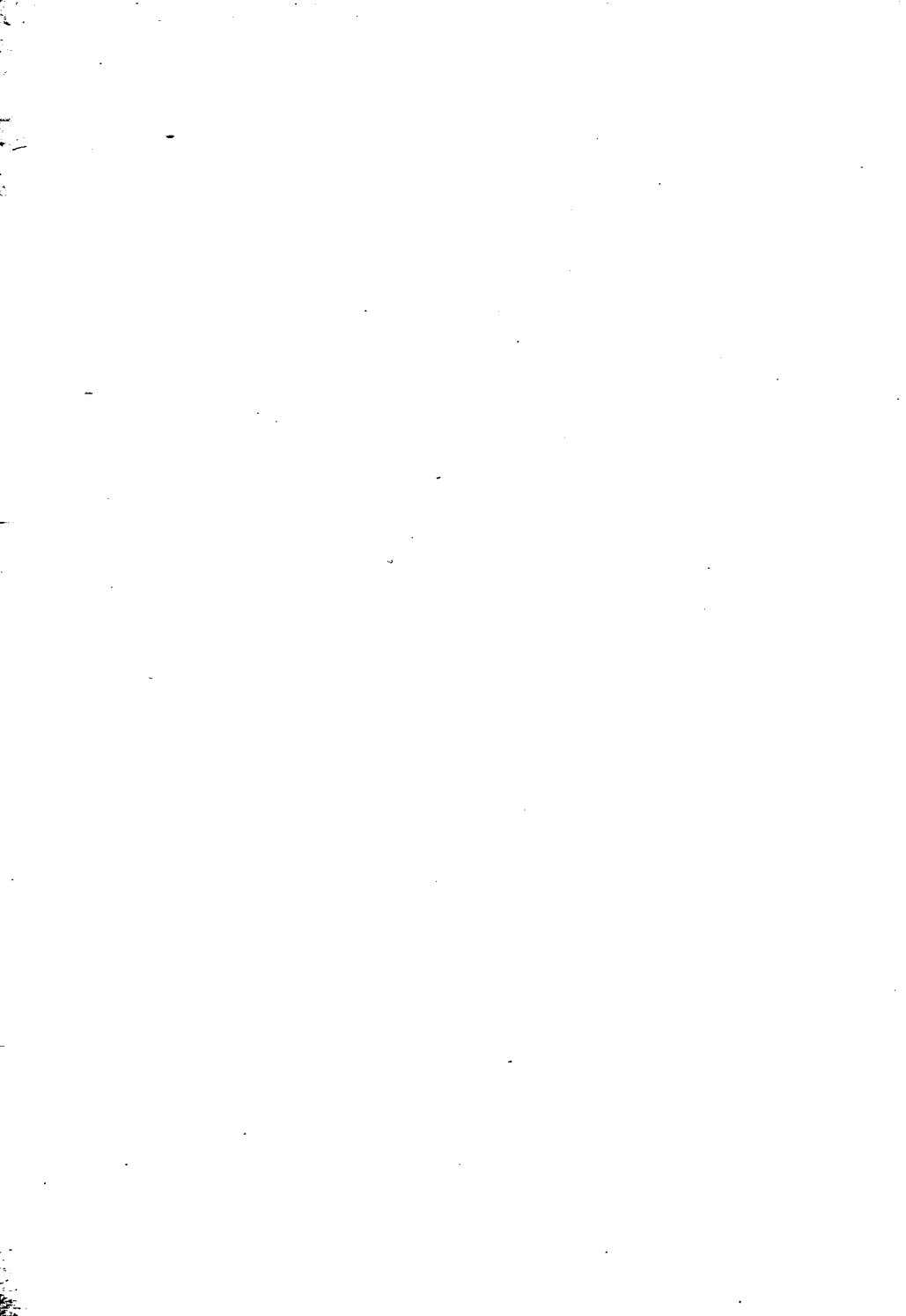
Nem lehet persze lebecsülni a dilettantizmus veszélyét.

Gyakran előfordul, hogy monográfiák egyes részeinek írásával műkedvelőket biznak meg, akik esetleg nem elég felkészültek erre a feladatra. Nem kell bizonygatni, hogy a történetírás tudomány, amely más tudományokhoz hasonlóan magas felkészültséget igényel, ha ez nem is látszik az első tekintetre. Ilyenkor a lektori vélemények sem sokat segíthetnek.

A helytörténetírás több módszertani segítséget igényelne. Egyetemeken, főiskolákon a történelemszakos hallgatókat nem készítik fel a helytörténetírás, szerkesztés feladataira, holott a történelemtanárok legnagyobb részének a tudományos munka egyetlen lehetőségét jelenti. Némi hiányt pótol a Történelmi Társulat Üzemtörténeti Szakosztályának 1979-ben megjelent módszertani segédkönyve. Nem valószínű azonban, hogy ez minden történelemtanár rendelkezésére áll.

A Hazafias Népfront honismereti bizottságai és mások által kezdeményezett és felkarolt történelmi emlékgyűjtés, a régen volt események puszta leírása a történettudomány szempontjából sem lebecsülendő jelentőségű. Fontos értékmentést jelent. Természetesen ezek nem mindig tudományos teljesítmények, de mindenképpen értelmes szórakozásnak, hasznos munkának kell értékelnünk, s így közművelődési tevékenységünk fontos és szerves részét képezik.

Végezetül szeretném hangsúlyozni, hogy a történelem és a közművelődés bonyolult kapcsolatrendszerének csupán néhány kérdésére térhettem ki, más, az előadásban szereplőknél talán nagyobb horderejű tárgykörök érintetlenül maradtak. Remélem, az elmondottak némi segítséget nyújthatnak a közművelődés szakemberei, irányítói számára.



AZ INTEGRÁLT MŰVELŐDÉSI INTÉZMÉNYEK KIALAKULÁSA, IRÁNYÍTÁSUK PROBLÉMÁI, TARTALMI ÉS JOGI KÉRDÉSEI

Azokról az intézményekről lesz szó, melyeket hivatalosan /a rendeletok nyelvén/ kissé hosszadalmasan de pontosan több funkcióju nevelési-művelődési és sport intézményeknek neveztek. A közhasználatban a nevelési központ és a komplex intézmény elnevezés terjedt el. Vészi János szellemesen az "alfa" nevet adta nekik. /Rögtön fel is hívom a figyelmet e gondolatkör alapvető, összefoglaló munkájára, Vészi János könyvére, melynek a címe: Alfa születik. A Tankönyvkiadó adta ki 1980-ban./ Végül eldőlt, hogy az új intézmények homlokára ez a név kerül: általános művelődési központ. Az integrált művelődési intézmények tehát az általános művelődési központok. Mivel a funkciók és az intézmények integrációjának a művelődés és a nevelés hazai pályáin más megnyilvánulásai is vannak, helyes volt ezt mindjárt az elején leszögezni. Az elnevezés körüli bizonytalanságok egyébként azt is jelzik, hogy új minőség jelentkezett, amelyet pontosan kell megnevezni s úgy, hogy a meglévő, működő közoktatási és közművelődési intézménytípusokkal való azonossága, és a tőlük elválasztó különbsége az elnevezésben valamiképpen megnyilatkozzék.

Látnunk kell továbbá, hogy a közoktatás és a közművelődés együttműködése, illetve teljesebben: a köznevelés és a közművelődés funkció- és intézményrendszerének egymásra hatása, sőt integrációja nem azonos azzal a funkcionális és intézményi integrációval, amelyet az általános művelődési központok a reményeink szerint megvalósítani hivatottak.

Az általános művelődési központok az integráció egyik, bár valószínűleg a legteljesebb formáját alkotják. A köznevelés és a közművelődés együttműködésének ezen kívül még számtalan formája van, s ezek a formák nyilvánvalóan gazdagodni fognak. Nincs mód rá, s nem is feltétlenül szükséges az együttműködés számára új, sajátos intézménytípust létrehozni. A meglévő intézményi keretek között az együttműködés számos formája megvalósítható. De feltétlenül szükség van az általános művelődési központok kifejlesztésére, s nemcsak azért, mert az együttműködés, az együttműködés legteljesebb megvalósulásának lehetőségét valóban ezek a - mindeddig különlegesnek számító - intézmények nyújthatják, hanem azért is, mert köznevelési-közművelődési tennivalóink számára jól körülhatárolható feltételek között az általános művelődési központok a megfelelő intézmények, s méginkább azért, mert működésük új perspektívákat nyithat a permanens művelődés, permanens nevelés kibontakozása elé.

Szólni fogok arról, hogy az általános művelődési központ, mint sajátosan integrált funkcionális egység és intézménytípus egyben új iskolamodell és közművelődési intézménymodell is, vagy legalább ennek letéteményese. A jövő iskolája fénylik fel lehetőségeiben. Lehet, hogy csak álmaink, lehet hogy racionális megfontolásaink, de mindenképpen valami új, aminek irányába törekednünk kell. Kísérleti modellek nélkül nem tudunk a jövőn /lehet, hogy a legtávolabbi jövőn/ gondolkodni. Jövő-tudat nélkül, csupán a közvetlen holnapra figyelve nem érdemes a közoktatás ügyeivel foglalkozni. Az utóbbi évtizedekben hazai közoktatásunk két kísérleti iskolamoddellel dicsekedhetett: a szentlőrinci iskolával és az un. Bokányi iskolával Budapesten. Ma mindkét kísérlet válságban van. A szentlőrinci iskola körül kialakult problémák széles körben ismertek, hiszen elég nagy sajtóvisszhangja volt. Így aztán az általános művelődési központokban rejlő kísérleti lehetőség az egyetlen út ebben a pillanatban, amelyen a modell vagy modellek felépítése felé, viszonylag biztonságosan elindulhatunk. De még ez a sajnálatosan privilégizált helyzet sem jelenti azt, hogy közoktatásunk jövőjének csupán erre vagy ezekre a modellekre lenne szüksége, amelyeket az általános művelődési központokban dolgozhatunk ki.

Gondolkodásunk könnyen és szívesen abszolutizál. Ezért már itt az elején hangsúlyoznom kell, hogy az általános művelődési központ, mint majdani iskolamodell, a jövő iskolája számára sem az egyetlen megoldás. Nagyon üdvös lenne, ha minél több modell-variációt teremthetnénk. S közöttük az egyik az általános művelődési központ lehetne.

I.

Az együttes szerepre összevont /összevonható/ és egyékvácsolható intézmények a következők: az általános iskola, az alapellátó művelődési otthon és a közművelődési könyvtár. Bekapcsolódik az együttesbe az óvoda is. Az iskolarendszer adott szerkezetében sem lehet kizárni más iskolai fokozatok és típusok illetve más nevelési intézmények bekapcsolódását. /Máris működik úttörőház, általános iskolai diákotthon, s terveznek gimnáziumot is az általános művelődési központ keretében./ Az iskolai fokozatoknak megfelelően kap helyet az iskolai felnőttoktatás. A feladatok körébe tartozik az iskolán kívüli felnőttoktatás aktuálisan szükséges ágazatainak kifejlesztése: a szakmai továbbképzéstől - esetleg a szakmai képzéstől - a politikai képzésig, továbbképzésig. Nélkülözhetetlen részét képezik a testnevelési és sportlétesítmények, s ezzel a testi nevelés legtágabb értelemben felfogott teljessége. A közművelődési és a vele összekapcsolható szolgáltatások köre kiterjedhet a mozira, s akár a tanulók és a közvetlen környék olcsó közétkeztetését megoldó "vendéglátóipari egység" működtetésére is. Ilyen az összevonás intézményi és tevékenységi alapsémája, amely világosan mutatja, hogy olyan egységes intézmény létrehozása a cél, amely együttesen látja el a felnövekvő és a felnőtt nemzedékek nevelésének, művelődésének feladatait, céljaiban és tevékenységében egyszerre differenciáltan és integráltan. A permanens művelődés, a permanens nevelés folyamatának jelentős területei koncentrálnak által egyetlen intézménytípusba, amely egyúttal közvetlen társadalmi környezetének közösségi központja is. A világon

számos helyen működnek már ilyen jellegű intézmények, egymástól különböző társadalmi közegben, különböző funkciókkal, különböző struktúrával és hatókörrel. Abban azonban megegyeznek, hogy tevékenységük egyaránt kiterjed a felnövekvő nemzedékek és a felnőtt nemzedékek nevelésére, művelődésére, és közvetlen társadalmi hatókörükben a lakosság közösségformáló központjává kívánnak válni.

Az általános művelődési központok - ha talán nem kizárólagosan, de lényegüket tekintve mindenképpen - az ún. kulturális alapellátást megvalósító intézmények összevonása útján keletkeznek, feladatuk az alapellátás biztosítása. A kulturális ellátás közoktatási területén az óvoda és az általános iskola tekinthető alapellátó intézménynek. Szükség szerint azonban elképzelhető a magasabb ellátási szintet képviselő közoktatási intézmények bevonása is. És mindez a közoktatás adott intézményrendszerében elfoglalható helyére vonatkozik. Az általános művelődési központ, mint intézmény, s méginkább az amit képvisel: a funkcionális integráció egy majdani, s a jelenlegitől bizonyára különböző közoktatási intézményrendszerben is helyet talál magának. Mi több, valószínűleg előfutára és előkészítője a közoktatási és közművelődési intézményrendszer átalakulásának. Már ebben a pillanatban is idegen test az egymástól elkülönülő, két ágra szakadó közoktatási és közművelődési rendszerben, amely kétféle igazgatási és gazdálkodási mechanizmussal, kétféle szemlélettel, más-más normákkal stb. működik. Ha kiharcolja helyét, át is alakítja némileg az intézményrendszert. Ha jól működik, további átalakulásokra kényszerítheti. Az általános művelődési központok története mindenesetre úgy kezdődött, hogy a kis települések és a városi lakótelepek, kompakt lakónegyedek számára képzeltük el az általános művelődési központok kifejlesztését, dinamikus intézménytípust teremtvén e településtípusok dinamikusán változó művelődési igényeinek kiszolgálására. Ezek az igények itt az alapellátás szintjén jelentkeznek, s jelenlegi intézményszerkezetünk /felépítését és telepítését tekintve/ szintén az alapellátás szintjén s a kis

településeken, valamint a városok kompakt települési egységeiben teszik a leginkább szükségessé - és az adott intézményi szerkezetben lehetségessé is - az általános művelődési központok létrehozását.

Az általános művelődési központok története úgy kezdődött, hogy a funkcionális integráció céljainak megfelelő új építésű épületek /a programadók a megfelelő angol terminuszt nevelési központnak fordították/, létrehozásáért indult meg a küzdelem. S folytatódott azzal a belátással, hogy a régi szemlélet szerint épült és már működő épületekben elhelyezett intézmények összevonása is lehetséges, ha azok térbeli távolsága egymástól nem oly nagy, hogy a közös tevékenység során áthidalhatatlan lenne. Vagyis nemcsak az integrált funkciók számára épült komplexum adhat alkalmas teret a mindent előlről kezdő integrált nevelési-művelési program számára, hanem a már meglévő épületek is teret adhatnak a tevékenységüket fokozatosan integráló általános művelődési központoknak. Különben sem lehet a funkcionális integrációt egy csapásra megvalósítani. Kiindulni abból kell, ami létezik. A legtökéletesebben megoldott - speciálisan az integráció céljaira kiépített - térelrendezés sem ment meg attól, hogy az integráció ne integrációként, csupán a funkciók egymás melletti, együttes működésével induljon. Igaz, gyorsítja és növeli az integráció kibontakozását és lehetőségeit. A program tehát ma már egyaránt magában foglalja a régi épületekben kifejlesztendő általános művelődési központok és az új, speciális épületekben kifejlesztendő általános művelődési központok tervét. Gazdasági lehetőségeinket ismerve be kell látnunk azt is, hogy a hangsúly az előbbiekre esik. Bár az nemcsak a nyolcvanas évek gazdasági szorítása következtében került a meglévő épületekre. Az általános művelődési központokban benne rejlik a lehetőség az adott kapacitás koncentrálására, hatékonyabb kihasználására. Ez nem takarékosági szempont, hanem a fejlesztés megindítása. Nincsen olyan ország, mely képes lenne közoktatási és közművelődési intézményhálózatának épületeit akár egy évtizeden belül is kicserélni. Sokkal hosszabb folyamat lehet ez, prosperáló gazdasági feltételek között is. Miért ne lehet-

ne utat nyitni a funkciók integrálódásának kifejlesztésével az integráció számára pontosabban megfelelő épületek felépítésének? Talán jobb, ha a tevékenység kívánja az épületet, mintha az épület kívánja a tevékenységet. Az új építészeti megoldások alkalmazása mégsem várathat magára. A tevékenység integrációja és az "integrált épületek" emelése nem egymásutáni, de egymással összefonódó feladat. A komplex, több funkcióra alkalmas terek kiképzése, tehát az épület alkalmassá tétele arra, hogy ne csupán egyfajta hagyományos intézménytípus követelményeinek feleljen meg, hanem egyszerre többféleképpen, nemcsak az integrált tevékenységmodellhez való alkalmazkodás szempontjából fontos, hanem hosszú távon gazdaságosabb, és az épületet az erkölcsi avulás ellen jobban biztosító megoldás. Ezért az általános művelődési központok kifejlesztésének programja magában foglalja az ún. kiegészítő építkezések inspirálását, vagyis azt, hogy a meglévő épület vagy épületegyüttes építészeti bővítése már a komplexitás igényei szerint történjék. Az alapellátás szintjén az építési igényeket ne különálló épületek vagy hozzátoldások emelésével oldják meg, ne osztálytermet építsenek, ne szakköri szobákat, könyvtárat vagy klubot, mozit stb. Inkább több funkcióra alkalmas kiegészítő épületeket vagy teljesen új általános művelődési központokat tervezzenek.

II.

Az intézményi egység, s ami ezzel egyet jelent, a differenciált működés egysége elképzelhetetlenné teszi, hogy az elődintézmények változtatás nélkül megtartsák régi /eredeti/ karakterüket. Nemcsak szerkezeti-szervezeti vagy igazgatási értelemben, hanem munkájuk jellegét, stílusát, a feladataikat tekintve is. Biztosnak látszik, hogy az általános művelődési központtá váló közoktatási és közművelődési intézmények előtt, tevékenységük integrálása kapcsán, új lehetőségek nyílnak meg, amelyek lényegesen átformálhatják jelenlegi arculatukat. Ebben az értelemben tekintünk az általános művelődési központokra

úgy, mint új iskolai és közművelődési intézmény-modellre. Ha az iskola felől közelítjük, akkor a jövőnek szóló iskola-modell, ha a közművelődési intézmények felől, akkor a jövőnek szóló közművelődési intézmény-modell, de a maga egységében mindenképpen előzmények nélküli integráció.

Az általános művelődési központ, mint funkcionális egység, mint integrált intézmény olyan iskola-modell kidolgozásának lehetőségét adja a kezünkbe, amely a közművelődés irányába nyitott. Ez a nyitottság egyben társadalmi nyitottságot jelent, hiszen iskolán kívüli társadalmi tevékenységet /iskolán kívüli művelődést/ kapcsol be az iskolai nevelésbe, illetve kiterjedtebb társadalmi tevékenység keretei közé helyezi az iskolai tevékenységet. Olyan tevékenységformák válhatnak a nevelés számára hozzáférhetővé, amelyek a hagyományos iskolai nevelő-oktató munkánál bővebb lehetőségeket nyújtanak a "nyitott" tantervek kínálta mozgékonyság megvalósítására. Az intézményi szerkezet egyenesen inspirálja a tantervek rugalmasságát. A tanulók személyiségét szélesebb tevékenységmezőben lehet fejleszteni, és személyiségük fejlődését számottevőbb tevékenység alapján és differenciáltabban lehet megítélni, hiszen megnő a pedagógusok által tervezhető és irányítható tevékenységek választéka. Az intézményi szerkezet a nevelési-oktatási folyamatok megszervezésének új formáit alakíthatja ki, és új eljárások kifejlesztésére inspirálhat. Nem valószínű, hogy az a modell, amelyet az általános művelődési központ sugall, ellentmondana azoknak a modellezési törekvéseknek, melyek a munka irányába kívánják megnyitni az iskolát, illetve amelyek - ezzel együtt - a szocialista nevelőiskola létrehozásán fáradoznak. Ellenkezőleg, bizonyos, hogy összeilleszthetők, illetve az általános művelődési központok nevelési tartalma és eljárásrendje velük együttműködve alakítható ki.

Az általános művelődési központ pedagógiai nyitottsága olyan társadalmi nyitottságot tételez fel, amely magának az intézménynek a társadalmi nyitottsága. Elméleti megfontolásaink szerint ugyanis az általános művelődési központnak kö-

zösségi központtá kellene válnia, amely integráns része a lakóterület társadalmi életének, átszövik egymást. Ez már nem a hagyományos /és a jelenlegi/ intézményi attitűd. Közösségi-demokratikus fórum lehet az általános művelődési központ, művelődési funkcióin keresztül a társadalmi élet minden szféráját érintheti. /A politikait is, a gazdálkodásit is stb./ A demokratikus közösségi centrum vagy fórum, amely valóban integráns a közösségben, nem a "másság", hanem az azonosság jegyeit viseli. Képes átszűrni magán a közösség mozgásait, valódi társadalmi háttére van stb. Nem tudom persze, hogy mennyi ebben az utópia. A program azonban adott. Meg kell próbálni. S a próbálkozás azt jelenti, hogy a pedagógiai nyitás programja mindenekelőtt az intézmény társadalmi megnyitásának programját igényli. Az alakuló komplex intézményeket legelőbb valamiképpen közösségi intézményekké, a közösségi demokrácia megtestesítőivé, integránsaivá kell fejleszteni.

Bizonyos, hogy az általános művelődési központok közösségivé válása, demokratizálódása kudarcokkal terhes folyamat lesz. De nem várhatjuk meg a társadalom közösségi jellegének megerősödését és a demokratikus struktúrák, működési módok kibontakozását, hanem az általános művelődési központok fejlesztési programját is fel kell használnunk e folyamat ösztönzésére. Természetesen tudomásul kell vennünk, hogy minden általános művelődési központ a társadalom szövetében kezdi életét, amely olyan, amilyen. Vagyis adott struktúrák és működési módok rendjében. Sőt maga is metamorfózisok útján alakul ki, amelyek ellentmondanak szándékolt létezési módjának, mint ahogy a komplex intézmény maga is ellent kell mondjon korábbi önmagának.

Mindez természetesen teória, amely ráadásul nem is teljes, véglegesen kidolgozott. Inkább csak a gondolkodás erővonalait mutatja. Azt hiszem azonban, hogy így van rendjén. Igazából csak a funkcionális integráció kifejlesztésének folyamatában fogjuk megtudni, hogy mi is a funkcionális integ-

ráció. A társadalmi és pedagógiai nyitottságért harcolva fogjuk megfogalmazni, hogy valójában mi ez a nyitottság. Az elmélet és a gyakorlat, a gyakorlat és az elmélet - és így tovább - összefonódva alakítja ki újra és újra modelljeinket, a modellek pedig a gyakorlatot. Ebben a folyamatban még a kudarcok is szükségesek. S minden eredménytelenség eredménynek számít. Kizár, elvet lehetőségeket, utakat. Persze mi élő társadalomban, élő intézményrendszerben kísérletezünk. Kérdés, hogy meddig tolerálják próbálkozásainkat.

III.

Mindeddig lehetőségeim szerint pontos választ igyekeztem adni arra a kérdésre, hogy mi az általános művelődési központ. Sikertől talán a fogalom belső összefüggéseire is rámutatnom. Előadásomnak első két fejezetében - valamilyen színvonalon - megjelent az általános művelődési központok nevelési-művelődési tartalma, mely nem más, mint a nevelés-művelődés funkcionális integrációja, az intézmény közvetlen társadalmi környezete felé nyitott közoktatási-közművelődési tevékenységrendszer. Részleteit tekintve még megfogalmazásra vár a gyakorlat elméletet érlelő próbálkozásaira. Az általános művelődési központok integrált tevékenységének rendje sohasem fog "Pallasz Athéné-ként" kifejlett szépségével s teljes fegyverzetben kipattani írógépeiket gyötrő teoretikus "zeuszok" fejéből. A funkcionális integrációt - némi elméleti segítséggel - a gyakorlatban kell kitalálni. Ennek feltétele bizonyosan az, hogy primér formájában valamiképpen létre jöjjön egyáltalán az az intézményi keret, amelyet általános művelődési központnak nevezhetünk.

Ne legyünk illúziók rabjai. A köznevelés és a közművelődés jórészt intézményekhez kötődik, integrációjuk lehetősége pedig integrált intézményekhez. Mint egy vita kapcsán e témában már hivatkoztam rá, a nevelést-művelődést - sőt az egész társadalmat - intézményeitől oly szívesen megfosztó Ivan Illich,

az intézményesített művelődés legkritikusabb kritikusa, amint a minden jelenvaló teljes tagadása után pozitív választ igyekszik adni arra a kérdésre, hogy akkor tehát miképpen művelődjön a társadalom? - maga is kénytelen intézményeket kreálni, illetve különféle intézményekhez kapcsolni a művelődést. Bele kell törődnünk, hogy a köznevelés és a közművelődés javítása intézmények javítása is, az intézményeknek pedig szervezeti, igazgatási, pénzügyi, jogi, egyszóval hivatali kerekei vannak. Az általános művelődési központok többféle hivatali működési rendet egyesítenek, vagy inkább egyesítenének, ha olyan egyszerű lenne a hivatali rendszereket integrálni. Hivatali szempontból más az óvoda és az iskola, más a művelődési ház, más a könyvtár, más a sportlétesítmény, más a mozi... S be kell látnunk, hogy igazgatási, jogi szempontból valóban sok az apróbb-nagyobb probléma: a statisztikai jelentések rubrikáitól a munkatervi év meghatározásán át a munkáltatói jog gyakorlásáig, a gazdálkodásig vagy pl. a pedagógusok, a népművelők, a könyvtárosok s a sportlétesítményekben dolgozók évi rendes szabadságának dilemmájáig. Nem szólva most részletesen arról, hogy az iskolában és az óvodában, a könyvtárban, a közművelődési intézményben és sportlétesítményben igazgatásilag pontosan körülhatárolt működési rend van érvényben, s minden tekintetben egyik sem veheti figyelembe a másikat. A funkcionális integráció érdekében azonban integrált működési rendre van szükség, amelyet szabályozni és igazgatni kell. Azt kell mondanom, hogy természetesen nem a köznevelési-közművelési feladatok vannak az igazgatási szabályokért, hanem az igazgatási szabályok a köznevelésért-közművelődésért. Csak-hogy ez túl általános igazság. S hozzá kell számítanunk a sokat emlegetett - és valóban létező - bürokráciát, az éppen érvényben lévő igazgatási, jogi szabályozók és a szabályozást végző tisztviselők merev ragaszkodását saját kompetenciájukhoz. A bejáratosított hivatali irányítás régióiban bizony eléggé megmerevedett - ráadásul többféle - szabályozó rendszer egyeztetésére és átalakítására van szükség. Az általános művelődési központ olyan intézmény, amely egyik irányítási ágazat kerekei közé sem fér be, de mivel ezek az irányítási ágazatok nem alakulnak át /nem is alakulhatnak át/ még egy ilyen nagy

horderejü kísérlet kedvéért sem, a dilemmákat nem tudjuk feloldani: az általános művelődési központot a meglévő igazgatási ágazatok közé kell beékelnünk.

A funkcionális integráció intézményi megtestesülése elkerülhetetlen. Mindenfajta integrációs próbálkozásnak az a feltétele, hogy létrejöjjenek olyan primér intézmények, amelyekben próbálkozni lehet. Az ilyen intézmények azonban az adott hivatali-igazgatási struktúrába kaphatnak helyet, mivel más hivatali-igazgatási struktúra nem áll rendelkezésünkre. Az elmentmondás nyilvánvaló. Mégis vállanunk kell.

Az ellentmondást azonban enyhíteni, a bürokratikus szorítást tágitani lehet. Illetve - ha csak erre van mód az intézményesített társadalomban - az inadekvát bürokratikus szorítást adekvát bürokratikus szorítással lehet felváltani. Igaz, ez sem megy könnyen és máról holnapra. Az adekvát hivatali szabályozás természetesen sokkal jobb az inadekvát szabályozásnál. Az ellentmondás enyhítése tehát nem a bürokratikus keretek tágitását jelenti, hanem az általános művelődési központok számára megfelelő bürokratikus keretek elemeinek fokozatos felépítését. Azzal a reménnyel, hogy a mind megfelelőbb hivatali szabályozás, amelyet az integrált tevékenység lépésről lépésre kikényszerít, egyszer eljut odáig, ahol már valódi lehetőséget enged a valódi társadalmi autonómia közösségi önszabályozásának.

Nem kétséges, hogy az általános művelődési központok belső fejlődésének ez a taktikája a realitásokat mérlegelő taktika. De az sem kétséges, hogy visszatartó hatásu, hiszen minden integrációs lépést a funkciók terén abban a keretben lehet elkezdeni, amit a hivatali szabályozás éppen megenged. Olykor rá kell jönni, hogy sokkal többet enged, mint azt a paragrafusok megszokott, bürokratikus szemléletű kezelése alapján feltételezünk róla. Máskor meg kell keresni a minden szabályozás drótkadályai között megbúvó átjárókat. Csak azt nem szabad kijelenteni, hogy lépni lehetetlen. Az általános művelődési központok vezetésének már ma is ebben van legfőbb nehézsége.

S a hivatali szabályozókhoz való aktív alkalmazkodásban van az általános művelődési központok igazgatóinak legfőbb zse-nialitása.

Az előrehaladás szakaszos lesz. Az általános művelődési központok működése az adekvát bürokratikus szabályozásnak mindig újabb elemeit kényszeritheti ki.

Az induló feltételek már megvannak. A Minisztertanács már rendelkezett az integrált intézmények létrehozásáról. A hajdan még különváltan élő két minisztérium, az oktatási és a kultúrális, közös irányelveket adott ki létesítésükről és működésükről. Megszületett a legkonkrétabb szabályozás is a művelődési miniszter 119/1981./M.K.13/MM. sz. utasítása, amely az "intézményi felállás" szervezeti, igazgatási, jogi - ha tesszik a kifejezés - hivatali kereteit teremti meg. /Nem az integrált köznevelési-közművelődési funkciók működésének leírása, hiszen rendeletileg a funkcionális integrációt nem is igen lehet létrehozni és kormányozni./ Ugy is mondhatjuk, hogy az utasítás elhárított bizonyos igazgatási, jogi, szóval hivatali akadályokat az általános művelődési központok kifejlesztése előtt, illetve megteremtette kifejlesztésük hivatali feltételeit.

Az integrált intézmények mozgalma nem ezzel az utasítással indul, ha jól számolom, hat-hét éves múlta tekint vissza, s az utasítás már a gyakorlati törekvések során kialakult igényeket és tapasztalatokat is figyelembe vehette. A törekvő intézmények /az országban száz körüli a számuk/ egyike-másika már túl is fejlődött azokon a szervezeti, igazgatási, jogi igényeken, amelyeket az utasítás most kielégít. De az utasítás a legalapvetőbb és legáltalánosabb indulási feltételeket valóban megteremti, egységes hatályt alkotva az általános művelődési központok kifejlődése számára, elhárítva a mozgalom előtt az elsődleges bürokratikus akadályokat.

Tudomásul kell vennünk, hogy a "hivatalnak" is megvannak a maga jogai, s így valóban szükség van az általános mű-

velődési központok igazgatási modelljének /sőt: modelljeinek/ kísérleti kidolgozására is. Így érhetünk lassan oda, hogy új, tágabb és speciálisabb szervezeti, igazgatási, jogi /tehát hivatali/ keretek alakulhatnak ki az általános művelődési központokban, amelyeket majd egy újabb miniszteri utasítás fog egyszer kodifikálni.

Nem mondhatom, hogy az utasítás elég gyorsan és minden bürokratikus körülményességtől mentve látott napvilágot. Ugy látszik, hogy az igazgatási-jogi szemlélet tényleg nehezen szakad el attól, amit önmagának besulykolt, hogy ti. többféle igazgatási ágazat, többféle intézményrendszer működik saját, speciális szabályokkal, külön-külön, csak önmagára érvényes rendeletekkel. Most pedig olyan intézmény felett kell bábáskodni, amely valamennyihez hozzátartozik. Azt sem mondhatom, hogy az utasítás mindent megoldott, minden akadályt elhárított. S az általa nyújtott lehetőségek hatályát az időben nem tudom előre vetíteni. Az azonban mindenképpen bizonyos, hogy segítségül használva ezt az utasítást, a funkciók integrálásához hozzá lehet kezdeni.

IV.

A program előtt most három feladat áll.

Az első feladat az, hogy valóban meg kell adnia a "hivatalnak", ami a "hivatalé". Az igazgatási szabályokkal behatárolt körülmények között meg kell találni az általános művelődési központok igazgatásának legmegfelelőbb eljárásait, és fel kell építeni az irányítás szervezetét. Valószínűen nem is egyfélélt, hanem alkalmazkodva a mindenkori helyi sajátosságokhoz annyit, amennyi lehetségesnek vagy szükségesnek látszik. Ebben az összefüggésben szoktunk az igazgatási modell, illetve modellek kidolgozásáról beszélni. Gondoljuk meg, hogy egyrészt a különféle ágazati szabályok összehangolásáról van szó, ami még a 119-es utasítás birtokában sem egyszerű hivatalve-

zetési feladat, másrészt - s ez a fontosabb! - minden általános művelődési központon belül úgy kell megszervezni a munkát, hogy a sokat emlegetett funkcionális integráció fokozatosan kibontakozzzék. Új munkaszervezési formák és új munkaformák kiépítése kezdődik. A mindedig önmagukba zártan igazgatott társult intézményekből kell egységes intézményt: egységesen vezetett intézményt létrehívni. A múltat és a jelent kell egy egészen más jövővé alakítani. S ez még akkor is így van, ha netán /mint Pécsen és Debrecenben/ már nem működő intézmények összevonásából alakul ki az intézmény, hanem már új objektum kizárólag neki szánt épületben kaphat helyet. Hiszen olyan bürokratikus nomenklatura és igazgatási előírás nem létezik ma még, amely az általános művelődési központokat kodifikálná. /A 119-es még nem ilyen./ Az általános művelődési központ, mint új intézménytípus, jogilag még nem létezik. A tanügyi, a testnevelésügyi, a közművelődésügyi állami igazgatás - az országos igazgatási szervektől a megyeiéig - még csak próbálgatja, hogy mit kezdjen velük. Egyelőre nem óvoda, nem iskola, nem könyvtár, nem művelődési ház, nem sportlétesítmény, nem mozi, hanem általános művelődési központ akar lenni olymódon, hogy az óvoda, az iskola, a könyvtár, a művelődési ház, a sportlétesítmény, a mozi feladatait maradéktalanul, de még azon túl is teljesíti, mert mindegyiket gazdagítja a másik eszközeivel, munkaformáival, személyiségformáló hatásrendszerével. Azt hiszem, ez az általános művelődési központok működésének lényege. A bürokratikus kötöttségen túl ez azt is jelenti, hogy a funkcionális integrációnak mindenképpen az integrálandó funkciók maradéktalan teljesítéséből kell kiindulnia. Mindenekelőtt létre kell hoznia azt, amit integrálnia kell.

Ezen a ponton feltételül utalnom kell az igazgatás és a politika nyilvánvaló ellentmondására. A politika, jelesen a széles értelemben vett művelődéspolitikai felismerte a funkcionális integrációt, és ennek egyik megvalósulásaként az általános művelődési központok kifejlesztésének szükségét, a felismerést politikai programmá dolgozta ki. A bürokratikus apparátus /az igazgatás/ azonban lemaradt a politika igényei

és programja mögött, vagy inkább nagyon nehezen, lassan, olykor kedvetlenül követi a politikát, esetenként nem restell bürokratikus akadályokat állítani a politika megvalósulása elé. Ez az állapot nyilván a bürokrácia /az igazgatás/ öntörvényeiből fakad akkor is, ha történetesen szocialista bürokráciának /igazgatásnak/ nevezzük. Az általános művelődési központok ügyét képviselve megfigyelhettem azoknak az irányító szervezeteknek a jánus-arcát, melyek egyszerre alkotnak és alkalmaznak politikát, valamint igazgatási szabályokat, szóval amelyek egyszerre politikai és igazgatási szervek is. Mint a politika letéteményesei a legtöbbször /mert akadtak értetlen kivételek is/ messzemenően értették, értik és élni akarják azt a párthatározatokban és állami programban megfogalmazott politikát, amelynek egyik praktikus következménye az általános művelődési központok kifejlesztésének programja. Hivatalként azonban nehezen tudnak /s erre is tudok példát: nem is nagyon igyekeznek/ kiszabadulni bürokratikus kötelékeikből.

A második feladat az általános művelődési központok intézményi tartalmának kifejlesztése, vagyis a funkcionális integráció fokozatos megvalósítása. Azt kell elérni, hogy az általános művelődési központok - differenciáltan és integráltan - tudják tervezni és kézben tartani a hatókörükbe tartozó terület, a lakóközösség művelődését, nevelését. Szóval azt, hogy valóban és minden tekintetben a művelődés-nevelés központjává váljanak. Ehhez a "kifelé" irányuló integrációhoz azonban létre kell hozniuk a maguk "belső" integrációját. Nemcsak szervezeti és szervezési integrációként, hanem valóban funkcióik integrációjaként. Ez pedig egyenlő az óvodai, az iskolai, a könyvtári, a művelődési házi, a sportlétesítményi, a filmszínházi funkciók egymáshatásának kidolgozásával. Nemrég így fogalmaztam: mindegyiket gazdagítania kell a másik eszközeinek, munkaformáinak, személyiségformáló hatásrendszerével. Ebben a "belső" integrációban van elrejtve az iskola "mássága", vagyis egy újtipúsú iskola modellje. S mivel a "belső" integráció az iskolát olyan funkciókkal integrálja, amelyek

a közvetlen társadalomra nyitottabbak, mint az iskola maga, az így kialakuló iskolamodell az eddigieknél mindenképpen nyitottabb iskola modellje lesz.

A harmadik feladat pedig ennek az iskolamodellnek a kifejlesztése a tudományos kutatások eszközeivel. Az erre irányuló eddigi törekvéseink sok mindennel indokolható kudarca nyilvánvalóvá tette, hogy nincs mód az iskolamodell-kutatások frontális megszervezésére. A reális megoldás, a kétágú előrehaladás lesz. Az egyik ágon néhány kiválasztott általános művelődési központban a tudományos kutatások szabályai szerint, tudományos kutatók irányításával szabályos modell-kísérletek indulnak. A másik ágon az általános művelődési központok elméletileg támogatott fejlődése vezet el - nyilván az előbbieknél fokozatosabban és tudományosan menetközben nem dokumentálhatóan - a másféle iskoláig, amely az általános művelődési központok működési elvének megfelel. Fel kell tételoznünk, hogy az a folyamatos innováció, amely így kialakul, szükség-szerűen egyfajta iskolamodell kialakulásába torkollik. Más út valószínűleg nincs. A funkcionális integráció szükség-szerűen megtermi a maga iskoláját. S ha nem, akkor nem lesz funkcionális integráció, nem lesz általános művelődési központ sem. A folyamatos innovációt természetesen az általános művelődési központok folyamatos kondicionálásával kell az erre hivatott elméleti bázisnak /az OPI-nak, a Népművelési Intézetnek, a Könyvtártudományi és Módszertani Központnak, valamint valamely sportelméleti intézetnek/ segítenie.

A Művelődési Minisztérium 18 intézményt választott ki, amolyan minta-intézményként. Közülük kerül majd ki a tudományos kutatások két-három bázisintézménye. A többi 15-16 kiválasztott általános művelődési központ közvetlen segítséget kap belső fejlődéséhez a minisztériumi háttérintézményektől. Az innovációba bekapcsolódnak a tanár-népművelő- és könyvtárosképzéssel foglalkozó egyetemek és főiskolák neveléstudományi és népművelési, valamint könyvtártudományi tanszékei. A központi erőfeszítésekből emnyire futja.

Mi lesz a többivel?

Azt reméljük, hogy a minta-intézmények mintát tudnak adni a többieknek, és hamarosan megtaláljuk a módját annak, hogy a mintákat szélesebb körben alkalmazni lehessen. Az általános művelődési központok ügye mozgalommá vált. A miniszteri utasítás után különösen megerősödött, és elterjedt a szándék az új típusú intézmények alakítására. A kezdeményezések száma ma már több a száznál. Bizonyos azonban, hogy a létrehozásukat szorgalmazó megyei irányításnak nemcsak a létesítés még mindig szűkös feltételeit kell biztosítani, hanem a tartalmi kibontakozáshoz is segítséget kell adnia. S ezt megteheti, hiszen van hová fordulnia municióért.

A szándék könnyen félre csúszhat. Az általános művelődési központok létrehozásának programja - a nagy helyi neki-buzdulásban - formális programmá válhat. Egészen pontosan egyszerű bürokratikus, szervezési programmá, amelyben egy meglévő adminisztratív lehetőség mentén megalakulnak az általános művelődési központok, létrejön az intézményi integráció, de csupán intézményi integráció marad, újfajta igazgatási képlet, amely soha nem fejlődik "külső" és "belső" funkcionális integrációvá. Az igazgatás és a politika között húzóódó demarkációs vonal formális megnyitása még belefér a hivatali alkalmazkodás tűrőképességének határaiba.

Gondolhatjuk azt, hogy az új intézményi forma majdcsak szükségszerűen kikényszeríti az új funkcionális tartalmat. Némi változást automatikusan bizonyosan hozhat. A spontaneitás lehetőségei azonban végesek, az új minőség, amelyet legalább megközelíteni illenék, túlságosan új ahhoz, hogy - akár csak helyi - koncepció nélkül megszülethessék. A koncepció kialakulásának menete nyilván sehol sem lesz rövid menet. A megfontoltságot és a hosszú menetet senkitől sem lehet számon kérni. Sokkal inkább a türelmetlenséget vagy a megfontoltság hiányát, amely egyben a koncepció hiányát jelenti. Megragadva az igazgatási képlet szintjén, az általános művelődési központ cégtáblája akár le is kerülhet az intézmé-

nyek faláról. Igaz viszont, hogy ha nem éri el valamely formálisan megalakított integráció az elképzelt színvonalat, az együttműködés bizonyos formáit nyilván megteremti. S ez olyan eredmény, amiért érdemes volt próbálkozni. Mégis tisztában kell legyünk azzal, hogy az együttműködésnek, sőt az integrációnak vannak az intézményi integráción kívül más útjai is. Szemléletünkben és törekvéseinkben azonban tisztáznunk kell az azonosságokat és a különbségeket.

A KULTURÁLIS ALAPELLÁTÁS KÉRDÉSEIRŐL

A 60-as évtized közepe óta Magyarországon is gyakran szoktak arról, amiről a világ sok más országában is, hogy az életmód, a termelési szerkezet, a településszerkezet alapvető változásai a társadalmi igények mélyreható mozgását idézték elő, s az állampolgárokkal kapcsolatos igények és társadalomirányítási garanciák nemzetközi jogi megfogalmazást is kívánnak, pontosabban, megértnek az újrafogalmazásra.

A hetvenes évek eleje óta számos szakigazgatási törekvés /rendelet, irányelvek stb./ jelzi a kérdéseknek a mindennapi nevelési gyakorlatban való megjelenését. A kutatás és a szak-sajtó egyenletlen igyekezettel ugyan, de szintén foglalkozik az iskolai és iskolán kívüli nevelés egészét, illetve kölcsönhatását érintő kérdésekkel. A kulturális alapellátás fogalmi, terminológiai, tartalmi és terjedelmi kérdései további elemzéseket kívánnak rendszerelméleti, művelődéspolitikai, szociológiai, tervezési-fejlesztési szempontból egyaránt.

A 80-as évek elején úgy tűnik, hogy az alapellátás funkciójának, szerkezetének, működési módjának és területi szerkezetének szerteágazó kérdéseit égetően sürgős lenne tisztázni, s megoldani, hiszen a lakosság egészét érintő kérdésről van szó.

1./ A lakosság csaknem negyedét jelentő, bizonyítványt adó képzésben résztvevő gyerekektől és felnőttektől kezdve az aktív információ-használók hasonló nagyságú tömegén át az

un. szabadidős, illetve közösségi igényekig seregnyi kérdésről. Ugyanakkor mind a kutatásban, mind a szakigazgatásban, mind pedig az iskolai és iskolán kívüli nevelési intézmények gyakorlatában feltűnően makacs annak a szemléletnek a jelenléte, amely közoktatás és közművelődés rendszerének együttműködésében, ennek szervezeti-irányítási és módszertani előmozdításában látja az állampolgárok kulturális alapellátásának megoldását.

Ugy tűnik, hogy - Coombs kifejezésével élve - "intézményi és pszichológiai korlátok" makacs jelenlétét fejezi ki ez a szemlélet, s fennmaradása hozzájárul számos kérdés krónikus megoldatlanságához.

Ideológiai-társadalomirányítási és gazdasági szempontokra hivatkozva az iskolai és iskolán kívüli nevelésben is általánossá vált a személyiségfejlesztés követelményének hangoztatása. Az egyetértés ebben látszólag általános, a kutatási, a képzési, az irányítási és az intézményi gyakorlatban dolgozó kollégák azonban mindennapi munkájukban gyakran azt tapasztalják, hogy áll az idő, a dolgok, a helyzetek változatlanok. Átfogó változások egy olyan méretű rendszerben, mint a nevelés, nyilván nem következhetnek be egyik napról a másikra. Az is bizonyos, hogy számos intézményi, helyi és személyi esetlegesség, érdekkonfliktus nehezíti a kívánatos irányú és ütemű változásokat, s találni objektív okokat is közmondásosan nehéz belső és külső körülményeinkben. Mégis úgy tűnik, hogy a szemléleti korlátok jelentősen hozzájárulnak az alapellátási problémák krónikussá válásához.

Talán a leglényegesebb, s legáltalánosabb szemléleti probléma az, amikor új felismeréseink alapján új célokat fogalmazunk meg, s azok realizálásához kezdünk, egyszerűen adottságnak tekintjük a meglévő helyzetet, független változóként kezeljük a kialakult intézménystruktúrát és gyakorlatot, az új törekvéseket pedig hozzáadott értéknek tekintjük. Az általános és a látszólagos egyetértés mellett így akarat-

lanul és tudattalanul sokszor, de határozott "egyet-nem-értés", s a célok realizálására képtelen, a beidegződések kényszerpályáira szoruló gyakorlat működik. A kudarcok, a fejlődés lassúságának egyik oka alighanem itt keresendő, s mert ez az ok eléggé rejtett marad, a nevelési rendszerben dolgozó különböző szakmájú értelmiségiek /óvónőktől a könyvtárosig/ presztizse egyáltalán nem javul sem a közvélemény, sem az érintett értelmiségi rétegek szemében. Okolni meg mindenkit szokás és mindent, anonim hatalmi érdekektől kezdve a szegénységen át egyes személyekig.

A szemléleti korlátok működésének egyik következménye a nevelés funkciójának, benne az alapellátás szerepének megítélésében tapasztalható felemáság. A művelődéseméleti kutatás ismeretelméleti, esetleg ontológiai karakterű elemzései kevésbé konfrontálhatók a szociológiai tapasztalatokkal és fordítva: a szociológiai szemlélet előszeretettel vetíti ki a pillanatnyi helyzet tapasztalatait a jövőképekbe is. Egymás mellé teszi ez a szemlélet a társadalmi munkamegosztásra való felkészítés, a társadalom strukturális újratermelésében játszott szerep, az önmegvalósítás mozzanatait, de ezekből a részekből nehéz egészset képezni, és a társadalmi gyakorlat újratermelésében a nevelési rendszerre háruló feladatokat átfogó koncepcióvá fogalmazni. A pszichológiai, szociálpszichológiai kutatás kevésbé érzi illetékesnek magát a nevelés szerepének átfogó értelmezésében, hiszen a pedagógia és a szociológia illetékességi körébe utalja azt a kutatási hagyomány. A pedagógiai kutatás tipikus példája a részeiben élő, diszciplináris szemléletnek: a személyiségközpontúság általános értelemben hangoztatott elve látszólag jól megfér a tanterveméleti, tantárgypedagógiai, a didaktikai részletkérdések körüli, változatlanul a tanításközpontú felfogást tükröző vizsgálódásokkal. A pedagógusképzés különböző szintjein a személyiségprogram hangoztatása mellett gyakorlatilag érintetlenül marad a neveléseméleti, didaktikai és szakmódszertani stúdiumoknak nemcsak a tartalma, hanem a szerkezete és a képzés módszere is. A 80-as években kiképzett szakemberek pedig jóval az ezredforduló után

még a pályán találhatók. A szakigazgatásban törvények, jogszabályok fogalmazzák meg az állampolgári jogokat, amelyek egyszersmind államirányítási kötelezettségeket jelentenek /a Közművelődési törvény 3-4-5. paragrafusa, a Könyvtári törvénynek a lakóterületi és szakterületi információs ellátásáról szóló előírásai stb./. Ugyanakkor az ágazati irányítás területi szerveinek munkájára vonatkozó részletes szabályozás, valamint a finanszírozás rendszere már nem tekinti a gyakorlatban alapellátásnak a könyvtári szolgáltatásokat vagy a közösségi igények kielégítését, s az óvoda-általános iskola alapellátó szerepét is a félnapos tanító iskola hagyományai szerint veszi figyelembe.

Az intézményi gyakorlat a látszatra egységes követelmények ellenére ezért is mutat /más okok mellett/ rendkívül nagy színvonalbeli különbségeket fenntartók és intézményvezetők együttműködésének mértékén, szemléletük milyenségén múlik, mit préselnek ki a rendelkezésükre álló lehetőségekből működésben, fejlesztésben. Itt ragadhatjuk meg talán legjobban az alapellátás iránti társadalmi igény természetét, tartalmát és mértékét. Bármely településen, lakóközvetben tapasztalható, hogy a 18 éven aluli lakosságnak gyakorlatilag az egésze az intézményes nevelés futószalagjára került, hogy a családi nevelésnek nemcsak az ideje és a tere, de a skálája is összeszűkült. Szokásokat, normákat, helyi hagyományokat hogyan képviseljen a szülőknek az a nemzedéke, amely maga is normák, szokások, hagyományok megingását élte át a saját életében, s gyakran vall kudarcot termelési, társadalmi, s magánéletben adódó feladathelyzetekben, de földrajzi, történelmi, társadalmi értelemben is tájékozódási nehézségekkel küzd.

Mindezek a változások az egyén szocializációjának fejlődésmenetére, személyes adottságainak kifejlődésére már a mai felnőtt korosztályok életében is erőteljesen hatottak. A felnövekvő nemzedékkel kapcsolatos társadalmi nevelési feladatok pedig alapvetően megkövetelik a nevelés, s benne az alapellátás szerepének újrafogalmazását.

Ez a szerep úgy körvonalazható, hogy a különböző korú, nemű, képzettségű és érdeklődésű állampolgárok számára konkrét élethelyzetek megoldásához kell társadalmi szolgáltatások képeben segítséget nyújtani. Információt, eszközt, teret és személyes segítséget kíván az anyanyelvi-, idegennyelvi, a matematikai kommunikációs készség fejlesztése és működésben tartása, a mozgás, a látás, a hallás, a technikai készség kialakítása és mozgósítása, a természetről és társadalomról való állandó, aktív információszerzés szokássá, s a társas viszonyok rendezetté válása, a társadalmi nyilvánosság fórumainak kifejlődése és működése. A társadalom tagjainak többségére jellemző kell hogy legyen a testi-lelki egészség /pszichofizikai állóképesség/, környezetismeret /mentális fejlettség/, a társas viszonyokban való eligazodás képessége /szociális érettség/, ha érdekek egyeztetésén alapuló konszenzusra, demokratikus önirányításra törekszik egy társadalom, s ha gazdasági eredményeit is növelni akarja a nemzetközi munkamegosztásban való részvétel komplikált és nehéz körülményei között is.

A nevelés szocializációs súlyának számbavétele, az egyének és csoportok, a társadalom egészének életében játszott szerepének feltárása és bizonyítása számos szakterület közös és sürgős feladatának tűnik.

A nevelési rendszer szerkezete, struktúrája szempontjából is érdemes megvizsgálni a szemléleti problémákat. Alapellátásunk intézményei szervezetiileg és életkori periódusok mentén tagoltak. Éles különbségek tapasztalhatók az egyes intézménytípusok pedagógiai alapelveiben, szervezeti-működési sajátosságaiban, presztizsében, fejlődési tendenciáiban.

A kutatás főleg általános szervezetszociológiai értelemben foglalkozik a nevelési struktúrával, esetleg még politológiai, jogelméleti stb. szempontból. Az oktatásügyi szervezatkutatásban eddig megtett hazai lépések ugyanakkor bizonyítják, mennyit módosíthat az intézmény funkcióiból, mennyire befo-

lyásolhatja a megfogalmazott célok érvényesülését a struktúra milyensége. Az óvodai nevelés szervezete szociális okokból, a női foglalkoztatottság terjedésével párhuzamosan alakult ki és terebélyesedett annyira, hogy ma gyakorlatilag a korosztály egészére nézve általánosnak mondható a férőhely-igény. A szervezeti-működési rend megmerevedése, az óvodai gyakorlat iskolához közelítése számos problémát vet fel, amelyet az alapellátó szerep lényegéről alkotott és általánosan elismert elvekhez viszonyítva kell értelmeznie a kutatásnak is, a szakigazgatásnak is, az intézményi gyakorlatnak is.

Az általános iskolai tanulólétszám gyors felfutását az 1948. évi, az iskolák államosítását elrendelő törvény indította el, de a napközis igények gyors növekedését már az óvodával kapcsolatban említett szociális okok is indokolják. Az iskolai szervezetben azonban a tanórai és tanórán kívüli foglalkoztatás előírásai nem az egésznapos ellátás érdekei mentén szerveződnek, hanem egyéb szervezeti szempontok alapján. A tanórai és a tanórán kívüli tevékenységek élesen különválnak, vagy pedig a tanórai rendhez közelít a napközis foglalkoztatás is /padban ülés, csendben maradás, tanári engedéllyel megszólalás stb./. A tananyag, a tanterv, a tanmenet és a rendtartás szervezeti előírásai kölcsönös kezdeményezéseket kevésbé engednek érvényesülni, tanár és diák, tanár és tanár, diák és diák kooperációját nem szorgalmazzák a hierarchikus szerepviszonyok. Így az intézmények közötti szervezeti együttműködés is rendkívül bizonytalan. A deklarált célokkal végül is ellentétesen a szervezeti kapcsolatokban meglehetősen erőtlenné pl. az iskolák és a könyvtárak, a művelődési házak operatív, rendszeres és intenzív kapcsolata. A szakigazgatási törekvések pedig hol türelmetlenek, hol erőtlenné, amikor szervezeti összevonásokat szorgalmaznak különböző települések, lakóközrtek intézményei között, s ezzel az alapellátás javítását szeretnék elérni adott körzetekben. A funkciók, az ellátási igények pontos számbavétele azonban nem történik meg, s így a célirányos szervezeti lépéseket sem lehet megtenni.

A mindennapi, intézményi gyakorlatban gyakran lehet csüggedést tapasztalni az un. összevont intézményekben, mert a viszonyok nehezebben áttekinthetők, az indítékok pedig nem világosak és nem meggyőzőek az intézményvezetők és munkatársak számára. Így az eredmények váratnak magukra. Felmerül a kérdés: nem szemfényvesztés-e az összevonás, a "komplexesítés", ahogyan gyakran mondják. Az integrált nevelési intézmények elve szervezetiileg azt jelenti, hogy egy-egy lakóközvetben az alapfunkciók a lakosság igényeinek színvonalas kielégítése érdekében egységes szervezetben, a használati igényekhez igazodó működési rendben jelennek meg. Különböző korú használók /gyerekek és felnőttek/ különböző szervezeti formában /tanórai, tanórán kívüli tevékenység/ veszik igénybe ugyanazokat az eszközöket, tereket, információkat. Az ellátási funkciók nagyságához és szerkezetéhez képest érdemes az intézmény szervezeti-működési szabályait, a munkatársak munkarendjét, a gazdálkodás módját kialakítani. A szervezeti átalakítások jelentős eredményeket hozhatnak egy-egy lakóközvet ellátásának javításában a rendelkezésre álló szakértelem, terek és eszközök koncentrált működése révén, azonban csakis a funkciók pontos meghatározása esetén.

Rendkívül sokféle szemléleti probléma sűrűsödik a nevelés technológiájáról, a nevelési célok érdekében alkalmazott eljárásokról vallott és gyakorolt felfogásokban is. A kutatásban nem ritka az un. módszertani problémák lebecsülése, a rangosabbnak tartott elméleti kérdésekkel való szembeállítás. Ha azt halljuk némi vállvonogatás közben, hogy ez gyakorlati kérdés, akkor ez azt jelenti, hogy adott cél megvalósításának módja nem tartozik a kutatás illetékességi körébe. A kutatás és a praxis kapcsolatának lazasága fordított értelemben is keserves következményekkel jár. Gyakorló pedagógusok és népművelők gyakran és gyorsan zárnak le egy-egy vitát azal, hogy ez elméleti kérdés, nem ránk tartozik. /Pl. ilyen kérdések esetében, hogy a szomatikus nevelés feladata miért több és más, mint a heti testnevelési órák tantárgyi programja, miért áll ellentétben a büntetés-jutalmazás rendszere

a személyiségfejlesztés elveivel és érdekeivel, miért nem tekinthető üdvöztető megoldásnak a rendhagyó órák gyakorlata vagy a kiscsoportok tömeges szervezése stb./.

Kutatásban is, praxisban is másik gyakori probléma a részletek önálló életre kelése, egy-egy üdvöztetőnek vélt megoldás önkényes kiemelése és túlértékelése. /Pl.: az un. szemléltetés kérdésének kutatásában vagy bizonyos szemléltető-eszközök preferálásában stb./.

A szakigazgatás is meglehetősen ellentmondásos helyzetben van, a szakfelügyelet révén végülis sok tekintetben egy, a deklarált célokban már meghaladott gyakorlat fennmaradását törvényesíti. Újabb reformrendeletek megszületéséig a meglevő szabályok normatív szerepe nem csökkenhet.

A differenciált személyiségfejlesztés elve eljárásmodokban mindenekelőtt azt a követelményt jelenti, hogy az intézményi gyakorlatot a tevékenységmodoknak megfelelő csoportméretben, munkaformában, terekben tudjuk kialakítani. Az eszközigényt, időtartamokat és gyakoriságot ehhez mérten tervezni és kalkulálni, a különböző korú és más-más szervezeti formában tevékenykedő használók programjainak vezérlésére a rendelkezésre álló szakmai kapacitást optimálisan tudjuk felhasználni, s az anyagi kereteket célszerűen, racionálisan mozgósítani. A felsorolt technológiai tényezők szerepe a mindennapi munkában, s az elért eredményekben igen nagy.

A személyiségfejlesztés jámbor óhaj marad, ha a különböző tevékenységekben nincs mód minden résztvevő aktivitásának, s kölcsönös kezdeményezésnek az érvényesülésére. /A frontális munka kizárólagossága mellett például, amikor a résztvevőknek egymással nincs kölcsönös kapcsolatuk, csak a programot irányító vezetővel, a különböző eszközök és információk a vezető demonstrációs kellékei, a szemléltetés eszközei, s nem a résztvevők cselekvésének kellékei./

A tevékenységmódok mentén szervezett gyakorlati folyamatok kialakítása és működése közben válhat igazán világossá minden szakember szemében, hogy a különböző szervezeti és életkori határok mentén mennyire nem lehet elméleti különbségeket találni /tanórai, tanórán kívüli tevékenység, szakör és klub, gyerek és felnőtt stb. szempontok szerint/.

A valódi határok ott húzódnak, ahol a pedagógus, népművelő munkáját az ismeretközvetítés szándéka, illetve partnerei aktív tudásszerzésének támogatása jellemzi.

A vázolt szemléleti különbségek jellegzetes megnyilvánulása az alapellátás intézményhálózatának területi szerkezetével, s az intézmények térszerkezetének megítélésével és fejlesztésével kapcsolatban is tapasztalható. Az intézményhálózat befogadóképessége abszolút értelemben is alacsony, a fejlesztési lépések évtizedek óta nem érték utol az igények növekedését.

Épp ezért a zsúfoltság ijesztő mértékű, főként a 18 éven aluliak oktatási intézményeiben, de a könyvtárhálózatban is, az étkeztetés, a testnevelés és a kollégiumi ellátás körülményeiben is. A zsúfoltság az amúgyis egyre öregedő épületeket a teljes fizikai elhasználódás állapotába juttatja.

A szükséges fejlesztések elmaradása és a zsúfoltság kényszerítő ereje az ellátóhálózat jellegzetes szétaprózottságát idézte elő. Valószínű, hogy ez a szétaprózottság minden működési haszon nélkül alaposan megnöveli az egy férőhelyre vetített költségeket.

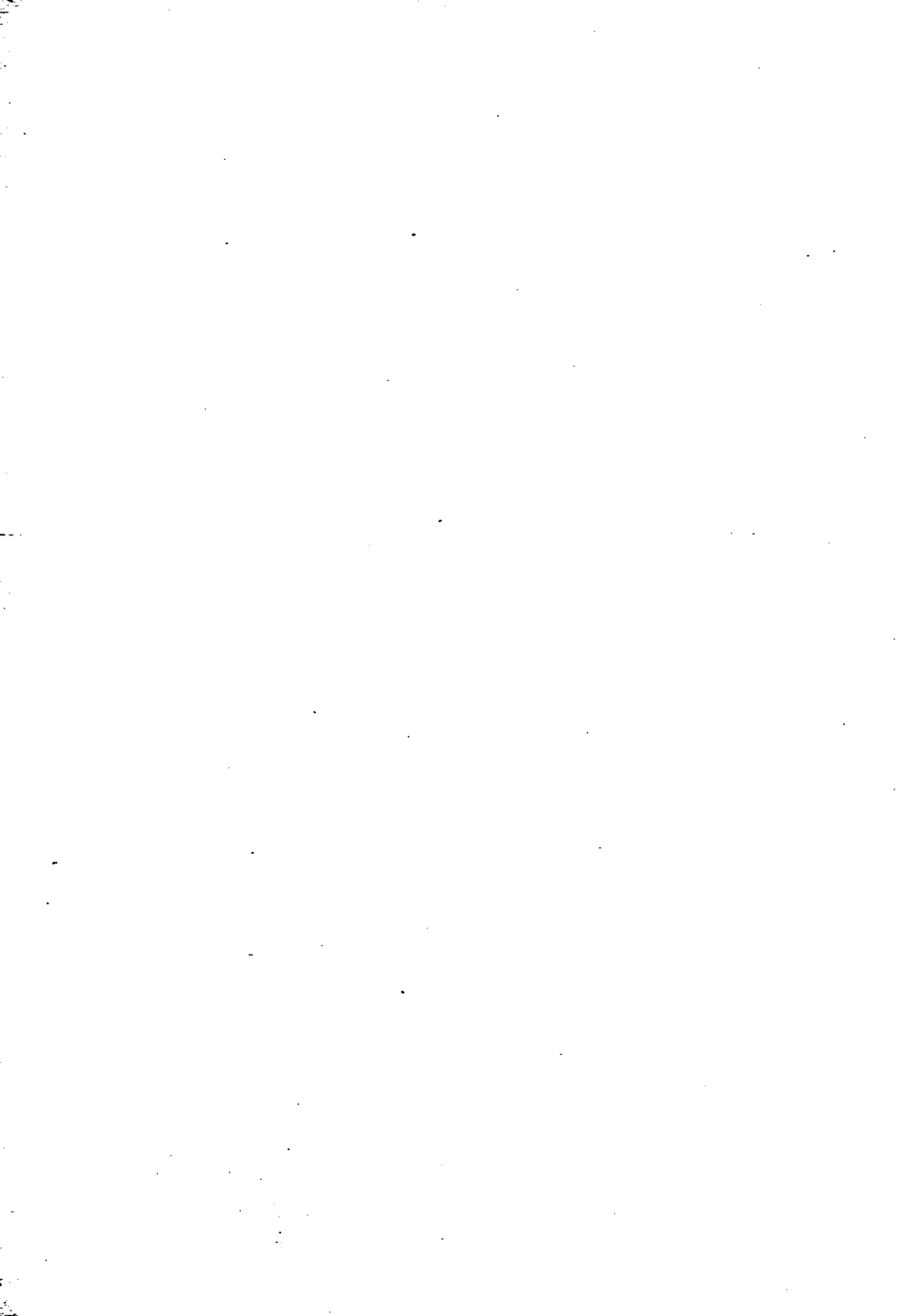
Mindezeknél súlyosabb probléma, hogy az egyes ötéves periódusokban előirányzott fejlesztés nem állítja meg a felsorolt problémák újratermelődését. Nem ellátást tervezünk, hanem a túlhaladott céloknak, a korábbi szükségleteknek megfelelő, életkori csoportonként és szervezeti formákként széttagolt óvodát, iskolát. Mást nem nagyon, szegénységre hivat-

kozva. Építési, műszaki-terjedelmi, gazdasági normák a legutóbbi évekig érvényesek voltak legalábbis a telepszerű építkezésekre vonatkozóan. Vagyis a lakótelepeken épült óvoda, iskola, jóllehet mesterségesen leszorított normák alapján, de kötelezően. Végül ez a szabály is elvesztette érvényét, s az ágazati tervezés bölcsességére van bízva az ellátás szervezése, fejlesztése. Gazdálkodhat a helyi vezetés, ha e-sze is, szíve is és pénze is van. Ha épülő iskoláink jellemző térszerkezetére némi figyelmet fordítunk, a szemlélet ellentmondásosságát hamar felfedezhetjük a tervezésben is. A szegénység állandó hangoztatása, és a személyiségközpontúság vállalása mellett ma is tanteremből és kiegészítő terekből álló iskolák épülnek.

Ezekben az iskolákban az állandóan ismétlődő csoportmerek /40 fő/ feltételezésén alapuló egyforma tantermek készülnek ma is, s a frontális osztálymunka hagyományának megfelelő asztalok, székek kerülnek bele három vagy négy padsoros rendben. Ebben kell a differenciált személyiségfejlesztés programjának érvényt szerezni, különböző csoportméretekben és munkaformákban, eszközök és információk sokféleségével, a résztvevők kölcsönös cselekvésére, aktivitására, önállóságára építő egéssznapos tevékenységszerkezetet kialakítani. 1980-85 között az általános iskolás korcsoportban létszámcsúcs lesz, ezért ebben a periódusban megemelte a kormányzat a fejlesztési előirányzatokat. Az említett fejlesztési gyakorlat mellett azonban egy következő periódusban, amikor a középiskolás korcsoportban jelenik meg a demográfiai hullám, csak bonyolult, költséges eljárásokkal lehet ezeknek az intézményeknek egy részét középiskolaként használni. Az elmúlt években az ország több településén kezdődött meg a lélekszámok megfelelő, a tényleges használati igények elemzésén alapuló ellátástervezés, illetve intézményépítés. Van remény arra, hogy ezek az intézmények /vagy ezek közül néhány/ a racionális és eredményorientált nevelésszervezés, kulturális alapellátás minőségi másságának kézzelfogható bizonyítékaival szolgál majd, s ezzel a kulturá-

lis alapellátás korszerű, funkciójában, szervezetében, technológiájában és területi szerkezetében a társadalom tényleges szükségleteinek megfelelő kialakulását sietteti.

A kutatásnak, a képzésnek, a szakigazgatásnak és a tervezésnek egyaránt elég feladatot jelent mindez. A vázolt bokros kérdések megoldása, a kulturális alapellátás fejlesztése azonban jelentőségében alig túlbecsülhető. Ilyen lépések nélkül az életmód kedvező alakulása, a népegészség, az életminőség javulása, a nemzeti munka bonyolultsági fokának növekedése - Kozma Ferenc szerint is - nehezen érhető el.



AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS ÉS A KÖZMŰVELŐDÉS ÖSSZEKAPCSOLÁSÁNAK SZÜKSÉGSÉGE

A címben szereplő összekapcsolás szükségessége látszólag nem igényel bizonyítást: különböző dokumentumok, továbbképző előadások oly gyakran emlegetik, hogy már-már az evidencia élményével hat. Sajátos ellentmondásban van ezzel a ténnyel, hogy mindkét összekapcsolandó oldalon találkozunk burkolt /vagy néha kifejezett/ ellenállással, bizalmatlansággal, leértékeléssel a másik oldal irányában. Az iskolarendszerű felnőttoktatásban dolgozó tanárok kicsit bizonytalan, megfoghatatlan dolognak tartják a közművelődést.

Ugy gondolják, hogy az igazi, alapvetően szükséges és értékes /"kalóriadús és vitaminokban gazdag"/ szellemi táplálékot az iskola /jelen esetben a felnőttek iskolája/ adja, s a közművelődés csak valamiféle ingyencséggel, csemegével egészíti ezt ki. A közművelődés szakemberei viszont gyakran úgy vélik, hogy ez az iskola élvezhetetlen, denaturált szellemi tápanyagkoncentrátumot kínál, sőt éppen az a baj, hogy nem is annyira kínálja, mint inkább "eszi, nem eszi, nem kap mást" alapon rákényszeríti az "étvágytalan" emberekre, míg a közművelődés "izes feladatokat" nyújtva kedvet csinál az evéshez, az igazán emberhez méltó szellemi táplálkozáshoz.

Ez az ellentmondás teszi indokolttá, hogy nyári egyetemünk keretében külön témaként tárgyaljuk az iskolarendszerű felnőttoktatás és a közművelődés összekapcsolásának szükségességét. Az előadó szerencsés helyzetben van, mivel kiindu-

lásként már széles körű hazai szakirodalmi anyagra támaszkodhat.

A Hajdú-Bihar megyei Tanács Pedagógus Továbbképzési Intézetének 1982-es kiadványa, a "Tanulmányok a felnőttnevelés köréből" ezzel a témával is foglalkozik. Olvashatunk itt a Debreceni Országos Felnőttoktatási Metodikai Szeminárium ajánlásairól, amelyekben már 1974-ben leszögezték: "A dolgozók iskolái a felnőttképzés rendszerének egyik területét, tartományát jelentik. A tanulás-művelődés permanenciájának kialakítása érdekében szükséges, hogy élő, tartalmi, szervezeti és metodikai kapcsolatban éljen az iskolai felnőttoktatás és felnőttnevelés egyéb területeivel, különösképpen... a közművelődéssel."

Ugyanitt szerepel az is, hogy a "Debreceni Dolgozók Általános Iskolájában 1962 óta folytatott kísérlet eredményei igazolták azt, hogy csakis az iskola és a közművelődés együttes tevékenysége eredményezheti a tanulás-művelődés permanenciáját". A kiadvány ezután két pályázati tanulmányt ismertet, melyek közül az egyik az általános iskolában tanuló felnőttek közművelődési programjának hatásvizsgálatával foglalkozik, a másik a középiskolai felnőttoktatásnak a közművelődéssel való kapcsolatáról szól, s többek között megállapítja: "az iskolás keretek és módszerek kitágítása szükséges, ha úgy tetszik, fel kell oldani azokat úgy, hogy szoros kapcsolatot teremtsünk a közművelődés egyéb, lazább, kevésbé kötött, de változatosságot, felszabdultságot, kikapcsolódást és ugyanakkor elmélyítést jelentő formáival."

A KLTE múlt évben megjelent Tanulmánykötete a közművelődési folyamat problémaköréből külön fejezetet szentel témának Durkó Mátyás tollából, "A felnőttnevelés /szakágai/ és a közművelődés kölcsönhatásának dinamikus működési modellje" címmel. A rendszerszemléletű megközelítés adja a tanulmány legfőbb értékét. Részletes ismertetésére itt nincs lehetőségünk, csupán néhány fontos gondolatát emeljük ki:

Durkó szerint a két terület integrációjának "első követelménye a spontán formálódás, a regeneratív szórakoztató művelődés és a nevelés teljes /iskolai, tanfolyami és iskolán-kivüli/ rendszere egymáshoz kapcsolódásának, alakító hatása, továbbépítésének biztosítása, ezzel - a lehető mértékben - e művelő hatások "pedagógizációjának", azaz a nevelési célok szolgálatába állításának a segítése, legalább utólagosan hatásuknak a korrigálása, elmélyítése, fokozása". Számbaveszi Durkó a két terület egymással kapcsolatos funkcióit is. Ezek szerint a közművelődés funkciói az iskolai felnőttoktatással kapcsolatban:

- előkészítés
- segítség, támogatás
- továbbfejlesztés
- helyettesítés.

Az iskolarendszerű felnőttoktatásnak pedig a következő funkciói vannak a közművelődéssel kapcsolatban:

- az önművelési képességek kialakítása
- közművelődési aktivitásra szoktatás
- a műveltség időnkénti újrendezése, integrálása, szakirányba való specializálás.

Végül érdemes még hivatkozni a Népművelési Propaganda Iroda kiadványára, amely "Közművelődési program a dolgozók általános iskolájában" címmel 1979-ben jelent meg. Ez tartalmazza az 1973-as miniszteri utasítás szövegét /amely a közművelődési program elnevezésű fakultatív tantárgyat bevezette/, valamint a tantárgy 10 évvel ezelőtti javasolt tematikáját. Magam is közreműködője voltam egy, a fővárosban folytatott kísérletnek, amely a dolgozók iskolájában folyó oktatást közművelődési formákkal és módszerekkel egészítette ki. Az ilyen fajta kísérletekben nem szűkölködünk, s általában azt tapasztaljuk, hogy a kísérletek körül mindig nagy a felbuzdulás, később azonban lelőhad a lelkesedés, s a jó törekvések, ha nem is végződnek látványos kudarccal, de belemosódnak a hétköznapiok természetlen és formálissá vált rutinfeladataiba. Ennek természetesen nagyon sokféle oka lehet,

magam azonban /pszichológus lévén/ a személyi feltételek elemzését helyezem előtérbe.

Foglalkozzunk először a tanuló-művelődő felnőttel. Ha visszatérünk a Durkó által említett funkciókhoz, akkor a mindkét oldalon elsőként említettek mögött egy furcsa problémát fedezhetünk fel. Miről is van szó? Azt mondjuk, hogy a dolgozók iskolája alakíthatja ki azokat a képességeket, melyek a közművelődési aktivitáshoz szükségesek, - s ugyanakkor azt is állítjuk, hogy a közművelődés fejleszti azokat a képességeket, amelyek a dolgozók iskolájában való tanuláshoz nélkülözhetetlenek. Nem forgunk itt körben? Hiszen - egy bizonyos műveltségi szinten alul - egy adott egyén nem mehet a felnőttoktatásba, vagy csak nagyon gyenge képességekkel mehet, ha nem készítette elő őt erre a közművelődés, amibe azonban szintén nem - vagy csak gyenge eredménnyel - kapcsolódhat be az, akiben a dolgozók iskolája nem fejlesztette ki a művelődési képességeket, készségeket. Furcsa labirintus ez, amelyből nem is annyira kijönni nehéz, mint inkább bemenni. De valójában nagy kérdés, hogy az a felnőtt, akit gyermekkorában a hiányos iskolai oktatás-képzés nem látott el megfelelő tanulási-művelődési képességekkel, az hol szerezheti ezt meg? S a kör csak akkor zárul be igazán, ha a motivációt is egyik nyújtja a másiknak: a felnőttoktatás motivál a közművelődési aktivitásra, s a közművelődés motivál az iskolai tanulásra. A motivum a tevékenység energetikai tényezője, s így a fenti gondolat analógnak tekinthető a perpetum mobile vonzó ötleteivel.

A félreértés elkerülése érdekében le kell szögezmem, hogy nem Durkó álláspontján ironizálok: ő ezeket a kölcsönös feltételezettségeket a felnőttoktatás különböző szintjeire, formáira és tartalmi változataira érti, s így igaza is van. Az a bizonyos körben forgás azonban éppen a legalacsonyabb szintre vonatkozik mindkét területen, s ott a gyakorlati tapasztalatok is igazolják negatív hatását.

Ezt a nagyon alacsony műveltségi szinten álló embert, akinek gyengék /vagy hiányoznak/ bizonyos szükséges alapképességei, ha valamelyik rendszerbe /a dolgozók iskolájába, vagy a közművelődés valamely intézményébe/ bekerült, akkor ott kell "megfogni", ott kell fejleszteni, előbb azonban minél pontosabban feltárva, hogy képességei /az adott pillanatban/ mihez elegendők, milyen művelődési-tanulási formába kapcsolódhat be a siker reményében.

A közművelődésnek az iskolai felnőttoktatással kapcsolatos másik három funkcióját az köti össze, hogy a közművelődés lényegesen más módon hat az emberre, s személyiségének más szféráit ragadja meg, mint az iskola. Sőt azt is mondhatjuk, hogy míg az iskola szükségszerűen csak a felnőtt kognitív szférájára koncentrál, addig a közművelődés /főleg, ha az egész közművelődési rendszert vesszük figyelembe/ a teljes személyiségre hat. Igaz ugyan, hogy a korszerű felnőttoktatás megpróbálja áttörni saját beszűkítő korlátait, de tudomásul kell vennünk, hogy a gyakorlatban erre ritkán képes. Megkockáztatom annak kijelentését is, hogy az iskolával szemben csakis a közművelődés tudja a művelődő felnőttet igazán felnőttként kezelni, sőt felnőtté érésének folyamatát segíteni. Az iskolában /a felnőttek iskoláiban is/ viszonylag nagy szerepe van a kényszernek, kicsi a választási-döntési szabadság, s még a legmodernebb didaktikai eljárások keretében is túlsúlyban van a befogadás, a reprodukálás az aktivitással, a kreativitással szemben.

De mindezekén túl az iskola akaratlanul is, jellegéből fakadóan állandó potenciális veszélyt jelent a felnőtt egyén én-identitására, s így gyakran működésre készteti én-védő mechanizmusait. Az iskola gyakran nyilvánosan frusztrálja a tanulót, akinek kudarcai is többnyire látványosak. A legjobb iskolai felnőttoktatók sem mindig képesek a tanulóikkal kapcsolatos empátiára, s a létrejövő interperszonális viszonyuk asszimetrikus /hiszen a tanár hatalmi helyzetben van/. A felnőtt tanulóval sajátos életkori szociális szerepével nem összeegyeztethető módon bánnak, így először szerepkonfliktust

indukálnak, aminek kinzó élményéből gyakran a gyerek szerepbe /"diákszerepbe"/ való regresszió jelenti a menekülést, vagy más, szintén inadekvát konfliktus-megoldási módok.

Igy aztán a felnőtt emberek elég nagy csoportja számára szóba sem jöhet az iskolai tanulás. Ezek közé nemcsak az objektív körülményektől gátoltak /pl. túlságosan elfoglaltak stb./ tartoznak, hanem például az én-gyengék, akiknél az említett szerepkonfliktus identitás-zavart idézhet elő, vagy akiknek olyan kicsi a frusztráció-toleranciájuk, hogy a természetes iskolai frusztrációk lelki egészségüket, belső egyensúlyukat is megzavarhatják. Náluk lehet igazán nagy szerepe a közművelődés helyettesítő funkciójának.

A segítő, támogató, illetve a továbbfejlesztő funkcióját a közművelődés főként azáltal töltheti be, hogy a szabad választásnak, az önálló döntésnek bő teret nyújt, valamint azaz, hogy a közművelődés sok területén nem kárhoztatja a résztvevőket pusztán befogadásra, hanem az aktivitás, produktivitás lehetőséget kínálva nekik, segítik teljesebb önmegvalósításukat.

Egy további szempontot is figyelembe kell vennünk. A dolgozók iskoláinak tanuló-csoportjai ugyanis hangsúlyozottan formális közösségek. Alig érvényesül bennük a spontán vonzalmakon alapuló szerveződés, nem erősíti a kohéziójukat a közös érdeklődés, vagy a közös célok megvalósítása érdekében kifejtett valódi együttműködés. Ezzel szemben a művelődési közösségek /klubok, szakkörök, öntevékeny művészeti együttesek stb./ optimális esetben ilyen igazi közösségek /vagy úton vannak felé/.

S a jó közösségben hallatlanul felerősödhetnek a művelődési motivumok, s elmélyülhetnek a kulturális élmények. Utoljára emlitem /mint a legevidensebb különbséget/ azt a tényt, hogy a felnőttoktatás tulajdonképpen a munkatevékenység meghosszabbítása más eszközökkel, más körülmények között. Az is-

kola a munkahelyhez hasonlóan megkötöttségeket, kötelességeket rak az emberek vállára, fizikailag /!/ és szellemileg terheli őket, fokozva fáradtságukat, egész légkörében kevés a derű, alig nyújt örömmélményt, kellemes, önfeledt pillanatokot. A közművelődés viszont, különösen regeneratív, szórakoztatva művelő formáiban éppen a munka /vagy a kötelességszerű tanulás/ okozta fáradtság kompenzálását, a mindennapi, komoly gondokról való leszakadást /kikapcsolódást/ szolgálja, változatos, örömteli és kellemes tevékenységekre, időtöltésre ad lehetőséget. S bármilyen paradoxonként hangzik is, ezzel közvetve a termékenyebb munkát, vagy ami témánk szempontjából még fontosabb, az eredményesebb iskolai tanulást segíti elő.

Az eddig elmondottak azt a rossz látszatot kelthetik, hogy túl kritikusan szemlélem az iskolai felnőttoktatást, s egyoldalúan a negativumait hangsúlyozom a közművelődéssel szemben. Valójában azonban realisabban ítélem meg a helyzetet: a felnőttek iskolarendszerű oktatására szükség van, s pszichológiai negativumai is "szükséges rosszak". Ezért egyetértek Durkóval, hogy a dolgozók iskoláinak is vannak funkciói a közművelődéssel kapcsolatban. Az alapműveltség megszerzése, az ismeretek rendszerezésére vagy újrarendezésére, szakirányú specializálására, bizonyos alapvető képességek tervszerű és rendszeres fejlesztésére az iskola a legalkalmasabb, vagy a közművelődés olyan /pl. tanfolyami/ formái, amelyek tulajdonképpen iskolai jellegűek. Éppen ezért mondhatjuk ki bátran, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatás és a közművelődés kapcsolódása, jól koordinált munkamegosztása és együttműködése nemcsak indokolt, hanem nélkülözhetetlen.

A munkamegosztás említésekor én arra is gondoltam, hogy a közművelődés szokásos kereteit még tovább kell tágítanunk, s mindenképpen bele kell sorolnunk a mentálhigiénés, terápiás, egyéni életvezetési, tanácsadási tevékenységet is. Az iskola ezeket valóban nem vállalhatja magára, de közművelődésben nem lenne ez idegen test.

Félreértés ne essék, nem valamiféle orvosi-pszichiátriai feladatot akarok a közművelődés nyakába varrni, - az maradjon csak továbbra is az egészségügy intézményrendszerében /számmukra éppen az a fontos, hogy a különböző pszichotikus, pszichopata, súlyosan antiszociális egyéneket kiszűrjük mind a felnőttoktatás, mind pedig a közművelődés egészséges csoportjaiból, ahol sok zavart vagy teljes kudarcot idézhetnek elő/, de a személyiséggel való szakszerű pszichológiai foglalkozás jól integrálható lenne a különböző közművelődési formák közé. Számos biztató kísérlettel találkozhatunk már ma is, elsősorban a különböző önismereti körök sorolhatók ide.

Ha ezt sikerülne megvalósítanunk, akkor jól feloldható lenne a korábban említett körbenforgás: a közművelődés így valóban felkészíthetne az iskolai felnőttoktatásban való részvételre is /külön hangsúlyoznunk kell, hogy az ilyen egyéni vagy csoportos pszichológiai foglalkozásokon való részvételhez nem szükségesek olyan képességek, melyeket előbb az iskola alakíthat ki, - éppen ezzel szűnik meg a körbenforgás!/. Az eddigiekből levonhatjuk azt a következtetést is, hogy - bár egyenrangú partnereként kezeljük az iskolai felnőttoktatás és a közművelődés intézményrendszerét - az egyén szempontjából a közművelődésben való részvételt tartjuk elsődlegesnek, és természetesnek. Így a bekapcsolódás sajátos /esetleg ciklikusan ismétlődő/ sorrendje: közművelődés

iskolai felnőttoktatás

közművelődés

/Ez a sorrend természetesen nem zárja ki, sőt feltételezi a párhuzamosságot is./ Ennek a sorrendnek az igazolását elsősorban a művelődési-tanulási motivációs rendszer elemzésében találhatjuk meg. A művelődési részvétel motivumainak nagyon sokféle rendszerezési kísérletéből emeljük most ki Szektonen és Tuomisto finn kutatók csoportosítását /az egyéni motivációra vonatkozóan/. Eszerint négy fő motivumcsoportot lehetett elkülöníteni:

1. intellektuális részvétel: a személyiségfejlesztés vágya, az általános műveltség tökéletesítésére, a világról alkotott kép szélesítésére való törekvés, az emberek megértése, képességének kifejlesztése;
2. szociális részvétel: vagy a közügyek szolgálatára, a szervezeti élet alapismereteinek és készségeinek megszerzésére törekvés, a személyes és környezeti problémák megoldásának fontossága;
3. instrumentális részvétel: praktikus indítékok, szak-képzettség megszerzése, ill. tökéletesítése, új tevékenységi lehetőségek keresése, az alapiskolázottság kiegészítése;
4. expresszív részvétel: a szórakozás vágya, az időtöltés változatosságára törekvés, ingerkeresés, a mindennapi gondok elfelejtésére törekvés, relaxációs tendencia, az emberekkel való találkozási lehetőség keresése, a szabadidő-tevékenységekhez szükséges ismeretek bővítésének, illetve készségek fejlesztésének a vágya.

Ha összehasonlítjuk egymással ezeket a motivumcsoportokat, akkor megállapíthatjuk, hogy leginkább a negyedik, az expresszív részvétel motivumcsoportja jelentkezhethet "spontán" módon. Ezek a motivumok az alacsonyán művelt ember esetében is érvényesülhetnek. S nyilvánvaló, hogy a közművelődés képes olyan kínálatot nyújtani, amelybe az így motivált egyén adekvátnan bekapcsolódhat, amelyekben vágyait, törekvéseit megvalósíthatja. S ha már egyszer a művelődés "hatókörébe került" valaki, akkor ott lehetőség van motivációjának fejlesztésére, új motivumok kiépítésére. Nagyon fontos azonban, hogy a közművelődési szakemberek tisztában legyenek a felnőttkori művelődési motiváció nevelésének lehetőségeivel, módszereivel, s tudatosan törekedjenek többek között az iskolarendszerű felnőttoktatásba való bekapcsolódásra motiválni azokat, akiknek éppen arra van szükségük /ne feledjük azonban, hogy ez a motiválás nem azonos a rábeszéléssel, a tanulási propagandával, az iskolai tanulási lehetőségekről szóló tájékoztatással!/.

Ezek után fordítsuk figyelmünket a művelődési folyamat másik fontos személyére: a felnőttoktatóra, illetve a népművelőre. Az iskolai felnőttoktatás és a közművelődés együttműködésének kiemelt követelménye volna, hogy mindkét terület szakemberei részt vegyenek a másik terület aktivitásaiban. Azért fogalmaztam feltételes módban, mert a valóságban ez még gyakran nincs úgy.

A dolgozók iskoláinak tanárát mi jellemzi? Először is az, hogy túlnyomó többségüknek csak pedagógia és nem andragógiai szakképzettsége van. Ráadásul nagyon sokan délelőtti, a nappali tagozaton, gyermekeket tanítanak. Így aztán érthető, hogy egész beállítódásuk gyermekcentrikus /még ha nem is fogadjuk el azt a gyakran emlegetett vádat, hogy hosszú időn keresztül a gyerekek között tevékenykedő pedagógus bizonyos fokig maga is infantilizálódik./ De megszokták a fölérendelt helyzetet a kapcsolatokban /különösen az iskolai helyzetben/. Az egyoldalú közlés túlsúlyban van náluk a befogadással, elfogadással szemben. Kommunikációs képességeik is gyakran torzulnak, ennek következtében: nehezen tudnak figyelni az interakcióban a másik fél kommunikációjára, különösen a nem verbális kommunikációjára, akaratlanul is túl erősen kontrollálják, szabályozzák a másik fél megnyilatkozásait. Csökkent az empátiás képességük is, kevés megértést tanúsítanak a tanuló felnőtt sajátos gondolkodásmódja, egyéni törekvései, illetve nehézségei iránt. Megszokták, hogy viszonylag zárt rendszerben dolgoznak, ahol adottak az előzmények, s tudják, mi következik az ő tevékenységük után /a különböző iskolai fokozatok/, pontosan definiáltak a célok, a részletekig lebontottak a feladatok, s meghatározott a feladat elvégzésének módszere is. Szigorú követelményeket támasztanak a tanuló felé, a fegyelemre és a kényszerű alkalmazkodásra építenek, s mivel a büntetés és jutalmazás direkt formáit alkalmazzák, nem tulajdonítanak nagy jelentőséget a művelődési-tanulási motiváció fejlesztésnek /szélsőséges esetben még az érdeklődés felkeltésének sem/. Rutinszerűen minősítenek, értékelnek, s kevésbé kíváncsiak a konkrét viselkedés, megnyi-

latkozás belső gyökereire, külső összefüggéseire. Többnyire merev és leegyszerűsített értékrendjükben az emberi képességek gazdag tárházából különösen előkelő helyet biztosítanak a memória működésének. Hogy miért ilyenek a pedagógusok /illetve a felnőttoktatók/? Gondolhatnánk arra is, hogy maga a pálya végez ilyen automatikus szelektációt /kontraszelektációt?/, de én inkább azt mondom, hogy a tevékenység /különösen a hivatalosszerű tevékenység/ visszahat a személyiségre, esetleg egyoldalúan formálja azt. A pedagógusoknak ezeket a sajátosságait tehát foglalkozási ártalomként is felfoghatjuk. Mint ahogy az is a foglalkozás jelenlegi adottságaiból következik, hogy a pedagógusok művelődése sok kívánnivalót hagy maga után. Főként arról van szó, hogy a pedagógusok /s felnőttoktatásban is dolgozó, tehát kettős feladatot megoldó pedagógusok különösképpen/ túlterheltek. S ha még ehhez hozzávesszük a szakma elnöiesedését, akkor még kiélezettebbnek látjuk a problémát. Tulajdonképpen tehát érthető, ha a felnőttoktatók maguk keveset művelődnek, vagy szűkkörű a művelődési aktivitásuk. De azért motivációs tényezők is szerepet játszanak, hiszen amire erősen motiváltak vagyunk, arra még nagy elfoglaltság mellett is szakítunk időt. S feltehető, hogy a pedagógusoknál negatív művelődési motivációt jelent a közművelődés lehetőségeinek leértékelése, a közművelődéssel szembeni bizalmatlanság, s az is, hogy a közművelődésben sokszor konkurrenciát látnak. Az eddig elmondottak után feltétlenül közbe kell szúrni egy megjegyzést: tisztelet a /nem ritka/ kivételnek. Véletlenül sem szeretnék tehát a túlzott általánosítás hibájába esni, még kevésbé bárkit is megbántani. Inkább csak tendenciákat kívántam megjelölni.

Mi a megoldás? A felnőttoktatók bekapcsolódása a legszélesebb értelemben vett közművelődésbe. S itt egyszerre kétféle bekapcsolódásra is gondolok. Egyrészt olvassanak többet a pedagógusok /a szaktárgyuktól távolieső témakörökben is!/, hallgassanak több ismeretterjesztő előadást, járjanak többet színházba, moziba, hangversenyre, kiállításra, múzeumba, használják tervszerűbben a tömegkommunikációt, legyenek tagjai

kluboknak, szakköröknek, öntevékeny művészeti együtteseknek, élvezzék felszabadultan a regeneratív-szórakoztató művelődési alkalmakat, - s aztán számoljanak be erről felnőtt tanulóiknak őszintén és kedvesen. Így majd a felnőttoktatók is sokoldalúbbak, nyitottabbak lesznek, s mint gyakori befogadók alkalmasabbá válnak a tanítványaikkal való szimmetrikus kapcsolat, egyenrangú szerep-magatartás kialakítására. Ugyanakkor tanítványaikat is jobban tudják motiválni a közművelődési részvételre, amely tőlük sem idegen.

Másrészt olyanfajta bekapcsolódásra is gondolok, hogy a felnőttoktatók mintegy kiegészítő elfoglaltságként vállalják közművelődési feladatok megoldását, népművelői rész munkát. Vezessenek művészeti együtteseket, természettudományos vagy technikai szakköröket, tartsanak előadásokat, vitaesteket, irányítsanak klubokat, szervezzenek országjáró turákat, szórakoztató műsorokat stb. Ez a tevékenység - rendszeresen végezve - visszahat majd személyiségükre, s kedvezően befolyásolja, hatékonyabbá teszi felnőttoktató munkájukat is. Csúpan utalok arra, hogy mindezt a felnőttoktatók képzésébe, illetve továbbképzésébe is be lehetne építeni, úgy is, hogy magának a továbbképzésnek nemcsak iskolaszerű, tanfolyami formáit szorgalmazzuk, hanem oldottabb közművelődési formáit is kialakítjuk.

Befejezésül a követelmény ellentétét is jelezni kell, anélkül, hogy bővebben indokolnám: fontosnak tartom, hogy a népművelők, s általában mindenki, aki a közművelődésben tevékenykedik, rendszeres időközönként részt vegyen valamilyen iskolaszerű, szervezett képzésben, továbbképzésben, úgy is mint tanuló, és úgy is mint oktató.

E két követelménynek való megfelelés biztosíthatná leginkább - véleményem szerint - az iskolarendszerű felnőttoktatás és a közművelődés harmónikus és gyümölcsöző együttműködését.

AZ OLDOTT MŰVELŐDÉSI FORMÁK SZEREPE AZ ISKOLÁKBAN

Mielőtt megkísérlem bizonyítani, hogy van, illetve lehetne szerepe az oldott művelődési formáknak az iskolákban, szükséges szólnom arról, hogy mit is értek oldott formákon, melyek azok az együttlétre, az együttes művelődésre szolgáló alkalmak, csoportok az oktatási intézményekben, amelyek hiányát, vagy legalább is elenyészően kis számát a közművelődés és az iskolai oktató-nevelő munka nagy adósságának, ki nem használt, jó lehetőségének vélem.

Oldott művelődési formának nevezem azokat a végső soron művelődési célú és jellegű, egyszeri vagy huzamosabb ideig rendszeresen szervezett programokat, illetve azokat a csoportokat, amelyek létrejötte, tartalmának vagy működési rendjének kialakítása "alulról" történik, a résztvevők szándékából, ötletei alapján, cselekvő közreműködésével valósul meg. Tartalmilag és formailag is nagyon sokféle művelődési alkalom tartozik tehát ide. Egy lényeges közös sajátosságuk van: nincs "felülről" előre pontosan meghatározott szervezeti keretük, intézményesen szentesített működési szabályzatuk. Menetközben, az adott programot kitalálók, a csoportot alakítók döntenek el együttlétük tartalmát és formáját. Amolyan igazi, a szó szoros értelmében vett önképzőköri formák, illetve baráti-alkalmi vagy rendszeres-összejövetelek ezek. Lehet ez a bizonyos oldott forma színjátászó kör, szerveződhet közös hobby üzésére, szolgálhatja valamilyen tudomány vagy művészet együttes megismerését, lehet önismereti csoport, vagy a táncolni szeretők társasága, lehet bármilyen klub, vagy az egymás társa-

ságát kedvelők többé-kevésbé rendszeres összejövetele. Egy a lényeg: a program, a társulás önkéntes, baráti jellege, olyan együttlét, ahol alkalom nyílik másokkal közös tevékenykedésre, ahol az együttes cselekvés, az együtt töltött idő minden jelenlévőnek szervezési, alakítási, befolyásolási alkalmat kínál. Olyan kapcsolat, ahol mindenkire egyformán szükség van, s ahol éppen ezért mindenki kipróbálhatja, növelheti és megmérettetheti tudását, képességeit, másokra való hatását.

Használhatnám persze a közművelődési gyakorlatban és sajnos a szakirodalomban is sokszor alkalmazott kötetlen forma elnevezést. Ezt azért nem teszem, mert ez a szóhasználat vagy a művelődés és a szórakozás merev kettéválasztásán alapszik, amely szerint a kötött programok a művelők, a kötetlenek a szórakoztatók, vagy - különösen az ifjúsági klubok területén - a tervezett program, illetve a program nélküliség jelölésére szolgál.

Nem hiszek a szórakozás és a művelődés kettéválaszthatóságában. Hiszem, hogy nem művelhet-nevelhet az, ami untat, ami érdektelen, s tudom, hogy a klubvezető/k/ számára minden program kötött, ha az tervezettséget jelent az irányító szempontjából, s mindegyiknek kötetlennel kell lennie, ha a kötetlenség azt jelenti, hogy a tagok, a jelenlevők kedvük szerint tevékenykednek. Nem hiszem azt sem, hogy egy klubban előfordulhat olyan szituáció, hogy nincs program, illetve, hogy egy jó klub megengedheti magának azt a helyzetet, hogy csak akkor van program, ha jön egy ismeretterjesztő előadó, vagy egy művész, vagy egy más foglalkozású vendég.

Mindezekért maradok az oldott jelzőnél, amiről persze tudom, hogy nem eléggé pontos megfogalmazás, de rendelkezik azzal a hihetetlen előnnyel, hogy a magyar nyelvben az oldott hangulat kifejezés mindenki számára ismert, s tartalmazza legalább azt az értelmet, hogy minden oldottnak nevezhető, ami az adott formában résztvevők számára kellemes, baráti, feszültséget oldó, önkéntes, örömszerző.

Miért van szükség az oldott formákra? Az iskolai oktató-nevelő munka nagyon sok mindent meg tud oldani, s nagyon sok mindent, természetesen nem. A tanórák, az iskolai KISZ-szervezetek és a különféle tanórán kívüli programok, illetve a szakkörök - az iskola jó vagy rossz voltától függően - több vagy kevesebb ismeret, tudás megszerzését teszik lehetővé. Jelenlegi formájukban azonban nem, vagy legalábbis nem eléggé tanítanak meg az alábbiakra:

- tanulni, a tanultakat az élet kialakításához, megszervezéséhez felhasználni;
- másokkal együtt élni; nem adnak módot az empátiás készség, a tolerancia képesség kialakítására. A valóságos együttműködésre való készség, a másikkal való szövetség megtanulására; /sajnos, inkább van mód az iskolában az egymás elleni harc kipróbálására és átélésére, semmint az együttműködés gyakorlására/;
- barátságot kötni, emberi kapcsolatokat teremteni és tartani;
- beszélni és vitatkozni, a különféle véleményekből válogatni, dönteni; egyáltalán, a dolgokról és jelenségekről önálló véleményt alkotni;
- a demokráciára, a tényleges közéleti szereplésre felkészülni, kialakítani a beleszólás készségét és ingerét, az ehhez szükséges tudás és jártasságok birtokában;
- kipróbálni az én erőt, a sokféle emberi képességeket, megmutatni az ezzel összefüggő belső tartalékokat;
- sok-sok élményt szerezni a közéleti, közösségi cselekvésben, nem biztosítják a "nekem ehhez közöm van", "én itthon vagyok" érzést.

A jó klub, illetve a más, oldottnak nevezhető művelődési forma éppen a fenti feladatok szempontjából nevezhető kitűnő lehetőségnek. Ha mindezeket jól csináljuk, illetve ha engedjük és segítjük, hogy a gyerekek, a fiatalok jól csinál-

ják, akkor ez az önismeret és emberismeret, a tettek és a cselekedetek következményeinek felmérése szempontjából különleges jelentőségre tesz szert. Ha hagyjuk ilyen módon önállóan, alkotóan cselekedni a fiatalokat, akkor ők rövid időn belül, egyre inkább képesek lesznek "bejósolni" tetteik következményeit, s egyre nagyobb lehetőséget nyernek arra, hogy magatartás választásukban tényleges szabadságra tegyenek szert. Az rajtam múlik, tőlem függ, vagy legalábbis beleszólhatok ebbe - érzés mulhatatlanul kell a felnőttkori felelősség, a tulajdonosi szemlélet kialakulásához.

Nagyon fontos számunkra, hogy a művelődés, az együttes tanulás, a szórakozás sok-sok pozitív élményt adjon, sohase legyen riasztó, untató, fáradságos tevékenység. Csak akkor tudjuk az ún. permanens művelődést valamiféle általános emberi ideálnak elfogadtatni, ha mindig figyelünk arra, hogy a művelődési alkalmak érdekesek legyenek, az adott emberek számára jelentsenek valamit, ha tudomásul vesszük, hogy a szórakozás és a művelődés szétválaszthatatlan, ha elfogadjuk, hogy a különböző ismeretszerzési, tanulási alkalmakról nem valamiféle értelmiségi minta alapján, hanem az emberek tényleges érdeklődése és igényei alapján kell döntenünk.

Az egész kérdéskör megítélésekor számolnunk kell azzal, hogy az emberi kapcsolatok, a társasági élet, az együtt művelődés és szórakozás, minden látszólag ellenkező tendencia ellenére, egyre fontosabb lesz az emberek számára. Éppen ezért úgy tűnik, érdemes számba venni, mi a jelenlegi helyzet az iskolai oldott művelődési formákkal, ha tetszik, szűkebben az iskolai klubokkal kapcsolatban.

A középfokú tanintézetek klubjairól, illetve az iskolán kívüli oldott művelődési formákról, valamelyest is hitelesen csak úgy lehet szólni, ha bevalljuk: nagyon nagy az a szakadék, az a távolság, ami az elképzelhető, a szükségesnek tartott funkció és a jelenlegi működés között fennáll. Nem arról van tehát szó, hogy az iskolai klubokra és közművelődési formákra is áll

az "értünk el eredményeket, vannak még problémák, kell, lehet a tevékenységet fejleszteni" típusú, az értékelés látszatát keltő, közhelyszerű ítélkezés, hanem hogy lényegesen és minőségileg is más az a valami, amit ma - ritka kivételtől eltekintve - iskolai klubnak nevezünk, s ami kellene hogy legyen. A témáról beszélve nehéz letagadni a kételyt, a szorongást: vannak-e egyáltalán középiskolai klubok, léteznek-e a középiskolákban ún. oldott művelődési formák.

Látszólag költői ez a kérdés, hiszen ha nem lennének, akkor nem is lehetne beszélni róluk, akkor tevékenységük jellege, színvonala nem is jelentene problémát. Hogy a kérdés mégis valóságos, azt az a definíciós zűrzavar, pontatlanság teszi, ami sajnos nemcsak a klubok értelmezésében, az iskolai közművelődési formák meghatározásában van, hanem a többi, közművelődés területén lévő szervezet, foglalkozás-típus elnevezésénél is gyakran előfordul. Még mindig legalább öt-hatféle klubfogalom használatos nálunk, ami ráadásul nemcsak abból adódik, hogy nem gondolkodunk egyformán a klubok szerepéről, funkciójáról, hanem abból is, hogy ez az elnevezés divattá vált, mindenki jó reklámhatásúnak érzi, ezért a legkülönbözőbb célú, jellegű és szerkezetű dolgokat illeti ezzel a névvel. Nem ritka, hogy azért nevezünk valamit klubnak, mert nem tudjuk vagy nem akarjuk pontosan meghatározni az adott dolgot.

Amikor én a kérdést valóságos problémaként vetem fel, akkor a klubot olyan baráti társulásnak értelmezem, amelynek tagjai kapcsolatot kívánnak tartani egymással, illetve aminek létrehozását és megmaradását az a szándék biztosítja, hogy a csoport tagjai szívesen és önként vannak együtt, akarnak valamit közösen csinálni, kíváncsiak egymásra. A klubban az együttlétek során körvonalazódnak olyan közös értékorientációk, normák, szokások, amik révén kialakul a sokat emlegetett "mi-tudat".

Van-e ilyen értelemben vett klub, illetve valamiféle művelődési közösség ma a tanintézetekben? Teljes megbízhatósággal nem tudok válaszolni, hiszen nincs országos érvényű,

tudományos eszközökkel lefolytatott vizsgálat, ami igazi támpontot adna ehhez. Így csak azt mondhatom, hogy eddigi tapasztalataim szerint alig van ilyen jellegű társulás. Joggal felvetődik a kérdés, ha ennyire nincs, vagy kevés az ilyen jellegű művelődési forma: Kell-e, lehet-e egyáltalán klubot, oldott művelődési formát szervezni a tanintézetekben?

Jelenleg sem műfaji, sem terjedelmi okokból nincs mód arra, hogy a választ minden vonatkozásban megalapozottan, elmélyült érveléssorozattal indokoljam. Csak arra van lehetőség, hogy mintegy vitaindító jelleggel, a tévedéshez is lehetőséget és jogot kérve, a tapasztalatok alapján elmondjam a véleményemet.

Kellene és lehetne. Lehetne, hiszen a középiskolákban éppen az a korosztály jár, amelyik talán a többinél is sokkal jobban igényli a baráti együttlétet, amelyiknek igen erős a belső kényszere arra, hogy önmagát értékelje, hogy erejét és lehetőségeit a mások véleményének és ítélkezésének tükrében is megmérje. Lehetne, mert ha sok helyen nincs is önálló klubhelyiség, ha a kicsit kampányszerűen kialakított pinceklubok barátságtalanok, rosszul fűthetők és szellőztethetők, egyszerűen, ha a körülmények nem is túl jók, az iskola mégis csak alapvetően közösségi intézmény, ahol jó szándékkal és egy kicsi ötletességgel kialakítható, vagy akár csak a találkozások időpontjára alkalmanként átrendezhető egy terem klubsobává. Csaknem biztosra vehető, hogy a közös iskola eleve feltételez vagy teremti amnyi közös problémát, élethelyzetbeli azonosságot vagy hasonlóságot, közös érdeklődési területeket, amelyek minimuma ténylegesen kell ahhoz, hogy legyenek olyanok, akik a tanórán, vagy az osztályok közötti iskolai programokon kívül is találkozni akarnak egymással. Végül, minden más fenntartónál nagyobb esély van az iskolákban arra, hogy a klub, vagy a bármilyen ún. oldott művelődési forma talál egy olyan felnőtt patronálót, aki kellő pedagógiai és pszichológiai érzéssel és felkészültséggel segíteni tud az együttlétek megtervezésében és megszervezésében, s aki tudásával és tapasztalatával jelen

van a szükségszerűen támadó, és folytonosan újrateremtődő konfliktusok megoldásában /és nem elsimitásában!/. Egy pedagógus patronáló, vagy háttérből segítő vezető mindenkinél jobban részt vehet abban a közös világ-felfedezésben, ami minden klub, minden oldott művelődési forma leglényege, legigazibb programja.

S hogy miért kell, miért kellene?! Más előjellel mindazért, és nyilván még sok fel nem soroltért, ami miatt lehetne. Sokan és sokféle megközelítésből igazolták már, hogy önmagunk, helyünk, szerepünk és lehetőségeink helyes megismerése mennyire nélkülözhetetlen, hogy a torz önismeret milyen személyiségzavarokat, beilleszkedési nehézségeket okoz. Azal sem kevesen foglalkoztak már, hogy az iskola csak a tanórák révén mennyire kevésbé tud segíteni mindezekben a problémákban a diákoknak. Az is biztos, hogy a 15-20 év közötti életszakasz a művelődési szokások kialakulása és rögződése szempontjából a leginkább döntő időszak. Sajnos, azt sem kell kimerítően bizonyítani, hogy manapság nagyon kevés az együttlétre alkalmas, közösségi helyiségek száma, s hogy a kis lakások is nagyon megnehezítik az emberi-baráti-társasági kapcsolatok teremtését. Mindezek miatt úgy tűnik, nagy luxus lenne ebben a vonatkozásban is lemondani mindarról, amit az iskola nyújthat. Végül szükség lenne a klubokra, illetve a különféle oldott formákra, hiszen ezek olyat tudnak, amit semmilyen más tanórán kívüli művelődési forma sem.

Mit nevezünk ma klubnak a középiskolákban?

Nagyon sokféle variációval találkozhatunk. Egy közös momentum azonban mindegyikben fellelhető, nevezetesen az, hogy a klub elnevezés mögött egyik esetben sincs tényleges tagság. Szép számmal akad olyan iskola, ahol azért beszélnek klubról, mert adva van egy helyiség, amit nem, vagy nemcsak tanítási célra használnak, s amiben az osztályok külön-külön, esetenként egymást meghíva, rendszerint egy héten egyszer klubdelutánt rendeznek. Egy másik, ugyancsak több iskolában elő-

forduló megoldás az, amikor a klubot valamiféle keretfogalomként, gyűjtő elnevezésként értelmezik, s ide sorolják az összes tanórán kívüli programot, akár az iskola által meghirdetett szakköréről, akár valamilyen művészeti csoportról, vagy iskolai ünnepségről van szó. Az sem ritka, hogy adott egy klubhelyiség, van klubvezető tanár is még külön, erre tervezett program is időnként, olyan, amire az iskola bármelyik tanulója elmehet elvileg. Ebben az esetben a klub jól vagy rosszul, változatosan vagy kevésbé színesen összeállított műsorok, rendezvények sorozata, amit a vezető tanár nem kis fáradsággal talál ki és szervez meg. Ez annál is inkább igaz, mivel ezekre a programokra rendszerint nincs elég, esetenként semennyi pénz, s a műszaki-technikai feltételek megteremtése sem könnyű. A tanulók úgy viszonyulnak az ilyen típusú klubhoz, programhoz, hogy viszonylag sokan elmennek, ha táncolni lehet, s jóval kevesebben, nem ritkán csak a tanár kedvéért, becsületből, ha valamilyen ismeretterjesztő előadás vagy más műsor van napirenden. Kollégiumban működő kluboknál sajnos az is előfordul, hogy a részvételt pontozzák - ugyanolyan elrettentően, ahogy a szocialista brigádok művelődési vállalásait -, s hogy a diák azért érdekelt a részvételben, mert ez beszámít a KISZ-munkájába, vagy mert az így összegyűjtött pontok fejében többször, vagy hosszabb ideig kap eltávozást, kimenőt.

Az összes eddigi variáció közül a klub, az oldott művelődési formák eredeti céljának, nevelő lehetőségeinek leginkább az a modell mond ellent, amikor a klub nem más, mint egy KISZ-alapszervezet "vállalása". Arról van ilyenkor szó, hogy az iskola egyik alapszervezete klubos alapszervezetnek neveztetik, ami természetesen nem azt jelenti, hogy tagjai valamilyen klubnak a résztvevői, hanem azt, hogy az ide tartozó gyerekeknek kell felelniük az iskolai klub-munkáért. Szándékosan fogalmazok ilyen általánosságban, ugyanis ezek az alapszervezetek, s az őket irányító tanárok sem látják világosan, hogy mi is valójában a feladatuk. Még az a leggyümölcsözőbb értelmezés, amikor úgy döntenek, hogy az ő dolguk a

klubhelyiség gondozása, a terem takarítása, ez ugyanis legalább kézzelfogható és végrehajtható, s - nem utolsósorban - haszna is van. A konfliktus persze nemcsak a feladatok tisztázatlanságából adódik, hanem abból is, hogy e munkával megbízott tagoknak az iskola egésze számára kellene különféle programokat, vagy klubot csinálni anélkül, hogy tudnák, akar-e valaki egyáltalán ilyesmit, s ha igen, kik azok, s pontosan mit is szeretnének. A legoptimálisabbnak azt a ritka, s egyébként hivatalosan nem is megengedett megoldást tekinthetjük, amikor a klubos alapszervezet önmagát tekinti klubnak, s saját tagjai számára tervez és szervez különféle találkozási alkalmakat.

A klubos alapszervezetek létét, legalábbis jelenlegi formájában, nemcsak nem jó elképzelésnek, de kifejezetten káros jelenségnek tartom. Lejáratja a KISZ-munkát azzal, hogy megvalósíthatatlan vállalásra készíti, s hogy elmossa a nagyon is szükséges határt a KISZ és a klub célja, feladata, funkciója között. Ettől elválaszthatatlanul, hamis képet alakít ki a gyerekekben a közművelődésről, ezen belül a klubról is, s egyáltalán nem segít abban, hogy számukra mindez a sikerek, az örömök forrása legyen. Végül, de egyáltalán nem utolsósorban, ezzel a módszerrel nem lehet olyan klubot, közösségi művelődési formát létrehozni és működtetni, ami az ilyen típusú társulásnak joggal tulajdonítható művelő-nevelő feladatokat ténylegesen ellátja.

A leginkább elfogadható a pillanatnyilag előforduló klubváltozatok közül az, amelyeknél egyfajta szolgáltatást biztosítanak a gyerekek számára, egy olyan helyiséget, ahol tanítás előtt vagy után, esetleg az ötperces szünetben, rövid időre találkozhatnak mindazok, akik beszélgetni akarnak egymással, vagy pihenésként kedvük támad valamilyen klubjátékra. Kollégiumokban ehhez TV-nézési és zenehallgatási lehetőség is társul. Sajnos, e látszólag minimális programhoz is csak nagyon kevés helyen adottak a feltételek. Jellemző, hogy az alapvető problémát a kötelező /?/ tanári felügyelet megoldatlansága jelenti. A szünetek igénybevétele a tanórák védelme, a fegyelem megóvása nem nagyon teszi lehetővé. Félnék attól, hogy a tanulók kés-

nek az órákról, hogy túlságosan "kikapcsolódnak" a klubban töltött percektől. A háttvégi nyitvatartásnak, vagy akárcsak az estinek is, az esetek legtöbbszörében az az akadálya, hogy a túlterhelt pedagógusok között nem, vagy alig akad olyan, aki hajlandó a gyerekek foglalkozását "felügyelni". A kollégiumokban a spontán, az önkéntes igénybevételt általában házirendi megfontolásból korlátozzák, de itt azért sokkal gyakoribb és rendszeresebb a nyitvatartás, mint az iskolákban.

Két kérdés is logikusan következik a fent vázoltakból:
Hogy alakult ki ez a helyzet, miért ilyenek az iskolai klubok?
Miért kell klubnak hívni azt, ami nem az? Az első kérdésre nagyon röviden lehet felelni: ma még nem megfelelők a klubnak mint közösségnek, mint közművelődési formának az objektív és szubjektív feltételei az iskolákban.

Az objektív feltételek akármelyik elemét nézzük, nagyon szorítóak a gondok. A legalapvetőbb probléma azokon a helyeken van, ahol nincs klubhelyiség, vagy ahol az e célra alkalmanként átalakítható terem igénybevételét takarítási problémák, vagy az állag megóvása miatt az iskola vezetője csak ritkán, akkor is fenntartásokkal engedélyezi. Fentebb már említettem, hogy a meglévő önálló klubszoba nagy része is igen barátságtalan, rendkívül szegényesen berendezett és felszerelt, aligha csábít bárkit is arra, hogy ideje egy részét itt töltsse. Nem kisebb gond az sem, hogy az iskolai kluboknak nincs költségvetésük, rendszertelenül és tervezhetetlenül kapnak alkalmanként pénzt, akkor is keveset. A folyamatos működésre, az egyes programokra még annyi sem jut, ezért mindent baráti-ismerősi alapon, esetleg a tanárok társadalmi munkájával kell megoldani. Természetesen nem az a baj, hogy ilyen módszerrel is kell dolgozni, még csak nem is az, hogy nincs lehetőség rendszeresen előadók vagy művészek meghívására, hiszen végül is egy klubnak nem ez az egyetlen, még csak nem is a legfontosabb feladata. Az azonban biztos, hogy teljesen szíveségi alapon nehezen képzelhető el tartalmas, folyamatos klubélet.

Szubjektív akadály sincs kevesebb. A legfontosabb, a többire is kiható ezek közül az, hogy igazán senki sem tartja fontosnak a klubot. Tapasztalataink szerint az iskola vezetői sok gondjuk, problémájuk mellett, végig sem tudták gondolni, hogy milyen nevelési lehetőségek rejlenek ebben. Az iskolai klubok létrehozását szorgalmazó különböző szintű ajánlások, irányelvek számukra mindenek előtt csak egy újabb, nem kevés pénzzel és munkával járó feladatot jelentenek. Ebből az is következik, hogyha ennek ellenére vállalkoznak rá, akkor azt tartják jó megoldásnak, ha a klubmunkában az egész iskola részt vesz. Nyilván, valahogy így alakult ki az a koncepció, hogy egy iskolai klub semmilyen körülmények között nem lehet "zárt", hogy nincs szükség tagságra - holott ez egy kórusnál, egy színjátszó csoportnál vagy egy szakkörnél mindenki számára természetes -, s hogy az a demokratikus eljárás, ha az iskola minden tanulója klubtag. Nem nehéz belátni, hogy ha egy szervezethez tartozásnak semmilyen feltételei sincsenek, még az sem, hogy aki tagja kíván lenni, az legalább kinyilvánítsa, megfogalmazza ebbéli szándékát, akkor az valójában már nem is szervezet. Többszörösen igaz ez a klubközösségre, amelynek alapfeltétele, hogy tagjai ismerjék egymást, kölcsönösen kapcsolatban álljanak egymással, akarjanak, tudjanak együtt tevékenykedni. Iskola méretü létszámmal mindez teljesen irreális. Semmi csodálkozni való nincs tehát azon, hogy a "mindenki klubtag-döntés" azt eredményezi, hogy senki sem az, s hogy ezért tagság hiányában klub sincs. Ez a látszatra demokratikus elképzelés nemcsak azért nagyon káros, mert lehetetlenné teszi a közösség kialakulását, hanem azért is, mert következményeként a klub ürügyén szervezett iskolai programok - például az ún. tanintézeti ismeretterjesztési akció előadásai - teljesen antidemokratikusan szerveződnek, nem kisebb-nagyobb közösség érdeklődése, igénye a témák, a rendezvények kiválasztásának alapja. Teljesen érthető, hogy ilyen körülmények között a különféle ismeretátadási programokon való részvételre presszionálni kell, s hogy ezek a tanulók számára - a táncos összejeveteleket leszámítva - a tanórák folytatásai.

Összefügg az előző problémakörrel, tulajdonképpen annak eredménye, hogy a klubot egyes pedagógusok sem tartják fontosnak, nem tekintik egyenrangúnak a többi tanórán kívüli tevékenységtípussal. Egyáltalán nem ritka, hogy még haragszanak is az egészre, mert időnként igen kellemetlen időpontban nekik is kell ügyeletet vállalniuk a klubban. Ebben a hangulatban nincs csodálkozni való azon, hogy igen-igen nehéz a klub vezetésére vállalkozó pedagógust találni. Figyelemre méltó jelenség, hogy a klubvezetői munkától való félelemben a rossz körülményekkel, a pénzhiánnyal, az újabb elfoglaltsággal egyenrangúan fontos szerepet játszik a klubnak, mint tevékenységi formának az alacsony presztízse. A vezetést végül is elvállaló pedagógusok között akad olyan, aki valóban önként és örömmel kezd a feladatához. Átfogó vizsgálat hiányában nem tudok igazán megbízható képet rajzolni arról, hogy milyen általában a klubvezető kiválasztásának, megbízásának mechanizmusa. Az azonban biztos, hogy van három, több helyen is alkalmazott, jellemzőnek tűnő eljárás mód. Az egyik az, hogy az a tanár kapja ezt a munkát, akinek viszonylag kevés az óraszám, s aki így munkaköri feladatként láthatja el a klub irányítását. /Sok vonatkozásban hasonlít ehhez az az eset, amikor a feladat megoldásáért túlóra-díjat fizetnek, így ez egyfajta fizeteskiegészítő szerepet tölt be./ A másik esetben a klub irányítása az adott pedagógus pártmunkája vagy társadalmi megbízatása. A harmadik klubvezető típushoz azok a fiatal tanárok tartoznak, akiket azzal beszélnek rá erre a feladatra, hogy ők még ráérnek, nincs családjuk, s életkorukból következően különben is ők állnak legközelebb a tanulókhöz. Az teljesen változó, hogy ezt társadalmi munkában, vagy némi tiszteletdíj ellenében kérik tőlük. Érthető módon az így megbízottak körében nagyon nagy a fluktuáció, hiszen ha jön egy új, egy még fiatalabb kolléga, ha csak lehet, tovább adják neki a klubot. /Az igazsághoz hozzátartozik, hogy a klubos munkakör állandó továbbadása a művelődési házaknál is gyakorlat. / Van olyan iskola is, ahol nincs klubvezető, ahol a klubnak nevezett programokért vagy az igazgatóhelyettes, vagy alkalmankénti megbízás alapján, mindig más-más tanár a felelős.

Akárhogy is választják ki a klub irányítóját, abban sajnos teljes az egység, hogy a megbízott tanárok úgy kezdenek a munkához, hogy nagyon keveset, nem egyszer semmit sem tudnak erről a közművelődési formáról. Ritka kivételtől eltekintve nem is kapnak semmilyen segítséget. Az a tapasztalat, hogy általában valamiféle általános kulturfelélősi teendőket tartanak feladatuknak. Ugy tudják, vagy gondolják, hogy időnként - lehetőleg nem túl gyakran - kell valamilyen rendezvényt szervezniük, amire minél több tanulót kell mozgósítaniuk. Azt is valamennyien tudják persze, hogy néha discót is kell engedni a fiataloknak. Közösséget - s ez a klub rosszul értelmezett nyitottságából természetszerűen következik - tulajdonképpen senki nem akar csinálni, illetve nem törekszik arra, hogy teremtdjék közösség.

Akarják-e a gyerekek a klubot? Ez az a kérdés, amire kívülről végképp nagyon nehéz hiteles választ adni, s aminek eldöntéséhez mindig, minden iskolában meg kellene kérdezni őket. Annyit persze lehet tudni, hogy diákszemélyiségeken általában szóba kerül a klub létesítésének, vagy ha az már van, a felszerelés gazdagításának igény. Az is csaknem biztosra vehető, hogy a tanulók szívesen veszik, ha van az iskolában egy olyan helyiség, amit maguk diszithetnek, ahol játszhatnak, táncolhatnak. Hogy pontosan milyen klubéletet szeretnének, hogy képzelnék annak működését, azt sajnos nemcsak én nem tudom, hanem tapasztalataim szerint az iskolák vezetői, az irányító tanárok sem. Ezt felderítő beszélgetéseket legfeljebb csak a KISZ-vezetőséggel folytatnak. Mivel a klub alakításának lehetőségét nem bizzák a diákokra, a klubba jelentkezni sem kell, az sem derül ki igazán, hogy kik és hányan szeretnének rendszeresen oda eljárni.

A gyerekek véleményével, szándékaival kapcsolatos bizonytalanság másik, az előzőnél is lényegesebb oka az, hogy a tanulók, ha ilyen-olyan fórumon mondanak, mondhatnak is valamit a klubról, akkor ez rendszerint csak általánosság. Ez pedig azért van így, mert gyakran nem is tudják, mi a klub, mi ennek

az értelme, mit lehet ott csinálni. Az iskolások számára, ha részleteiben nem is ismert, de nagy vonalakban egyértelműen világos, hogy mire jó a matematikai, fizikai vagy történelmi szakkör. Körülbelül azt is tudják, hogy mit csinálnak egy színjátszó csoportban, egy kórusban, vagy egy fotó-szakkörben. A sport jellegű szakkörök vagy különórák sem szorulnak magyarázatra. De aki még sohasem járt klubban, az e szó hallatára igazán nem sejtheti, hogy valójában mi az, hogy nem csupán egy olyan helyiséget jelent a megnevezés, ahol játékok vannak, meg szól a magnó. Honnan is tudhatnák, hogy ez egy olyan sajátos közösség, amit ő maga tervezhet, ami az ő ötletei alapján jöhet létre, ami nem, vagy nem elsősorban egy tudományágban, tantárgyban való elmélyülést, vagy egy művészeti ággal való megismerkedést, nem közös szereplésekre való felkészülést szolgál, hanem az a célja, hogy módot adjon az életben és az iskolában szerzett élmények, jó vagy rossz tapasztalatok megbeszélésére, a másokkal való igazi megismerkedésre, baráti kapcsolatok kialakulására. A klub alkalmas a tagjait foglalkoztató izgalmas politikai, morális, vagy akár tudományos kérdések megvitatására, érdekes emberekkel való találkozásra stb., arra, hogy az iskola a tanulók számára ne csak munkahely, de a baráti együttlétek színtere is legyen.

Nem tudom hol és hány iskolában hangzott el akárcsak egy rövid tájékoztató, hivatkozó, kedvesbízó ismertető a mindenkori elsősöknek, vagy legalább a klubos alapszervezet tagjainak. Félek, hogy nagyon szomorú eredményt kapnánk, ha ezt egyszer megkísérelnénk felmérni. Meggyőződésem, hogy a klub lehetőségeit, a klubélet örömeit ecsetelő ismertető hiánya nem az igazgató vagy a klubvezető tanár nemtörődömségének következménye, nem valamiféle mulasztás. Ugy gondolom, hogy mindennek az az oka, hogy érdemben ők is keveset tudnak a klubról. E tevékenységi forma már említett alacsony presztízse miatt, nem is nagyon törik magukat az információszerzéssel. Enélkül pedig, bármennyire is alapvető, nem elég a pedagógus képzettség egy klub szervezéséhez, kiállításához. A klubokkal foglalkozó népművelőknek sokkal több, az iskolai klubok sajátosságait figyelembe vevő segítséget kellene adniuk a pedagógusok számára.

Mi tehát valójában ma az iskolai klub? Nehéz feltételek között szervezett, az esetek többségében ritkán és rendszeretlenül megtartott, nem különösebben fontosnak minősített programok egymásutánjai, amelyek vagy egy erre a célra kijelölt klubteremben, vagy az iskola valamely tantermében, esetleg szabadtéren folynak. Tagságuk nincs, s ennek következtében irányítójuk is sokkal inkább nevezhető klub-, vagy még inkább kulturfelelősnek, mint klubvezetőnek. Egyszóval nem klubok abban az értelemben, ahogy ma ezt az elnevezést - a már említett értelmezési zűrzavar ellenére - általában használjuk a közművelődési gyakorlatban.

Miért tapasztalható mégis valamiféle görcsös ragaszkodás ahhoz, hogy a tanórán kívüli programok egyikét, másikat klubként tartsák számon az iskolában? Bizonyos, hogy egyrészt egyfajta félreértés, másrészt az irányítás ludas ebben. Az élet más területein is gyakran előfordul, hogy egy önmagában jó javaslat, egy okos irányelv vagy ajánlás a gyakorlatban eltorzul. Meggyőződésem, hogy a klubmozgalom indításakor, s később a közművelődési törvény megjelenése után is szükséges és érdemes volt az iskolák figyelmét felhívni a klubra, mint hasznos közösségi művelődési formára. Jó célt szolgáltak a klubok kialakítását, berendezését ösztönző és segítő különböző támogatási akciók. Azt is elismerem, hogy egy központilag ajánlott és támogatott munkaforma megvalósulását figyelemmel kell kísérni és ellenőrizni is időnként. Azt azonban károsnak tartom, hogy mindezeknek az intézkedéseknek az lett a következménye, hogy ott is nyilvántartjuk a klubokat, ahol már nem működnek, nincs rájuk szükség, s hogy beszélünk róla, jelentjük, még szakfelügyeljük is. Pedig bent az iskolában és kívül is egyaránt tudjuk, hogy az, amit klubnak nevezünk, az valami egészen más. Feltételezhetően abban is egy véleményen vagyunk valamennyien, hogy az irodalmi színpad, az ismeretterjesztő előadás, az osztály klubdelután, vagy egy archiv filmbemutató-sorozat stb. nagyon fontos és hasznos dolgok, valamennyien részei az iskolai közművelődési munkának, mind-mind hozzájárulnak a sokat emlegetett nyitott iskola megvalósulásához.

Lehet, hogy aránytalanul, sokszor és egyoldalúan csak a klub létezését kérte számon az irányítás, a felügyelet az iskolák vezetőitől? Vagy erre a közművelődési tevékenységi formára a legkönnyebb valamilyen anyagi támogatást kapni? Nem tudom, melyik a valószínűbb ok a kettő közül. Az azonban biztos, hogy ahol lehet, ott valódi és jó klubokat kell szervezni, illetve engedni és segíteni, hogy a gyerekek sok minden más forma mellett, ezt is csinálhassanak maguknak.

Hogy képzelem mindezt? Először is, szükség lenne egy párbeszéd az iskolák vezetőivel, amelyen megvitatásra kerülne a klub problémája olyan módon, hogy kiderüljön nevelő-emberformáló lehetősége és funkciója. Nem hiszem, hogy nehéz lenne pedagógusoknak bizonyítani, mennyire fontos, hogy a gyerekek társas kapcsolatának kultúráját, ember- és társadalomismeretét, konfliktust tűrő képességét, vitakészségét, beszédkészségét, önértékelését, közéletiségre való felkészülését, vagy szervező és vezető képességét - hogy csak néhányat említsék a klub legfontosabb feladatai közül - ilyen módon is elősegítsük. E párbeszéd során azt is tisztázni kell, hogy a klub nagyon érdekes és hasznos dolog, de csak egyik a sok lehetőség közül, nem helyettesítheti a többi közművelődési formát, s ennek szerepét sem töltheti be más.

Egyetértésre kellene jutni abban is, hogy a klub jellegzetesen közösségi forma, kiscsoport, aminek létszám-korlátai vannak, amelyhez élő, valóságos, rendszeres tagság kell. Ha egy iskolából nagyon sokan akarnak klubba járni, akkor ott több klubközösség létesítését kell biztosítani. Végül szót kell ejtenünk a működés minimális feltételeiről is: lehetőleg egy állandó helyiség, a tanári ügyelet biztosítása, vagy /s miért lenne ez lehetetlen?/ a tanári felügyeletről való lemondás. Azt is nyomatékosan hangsúlyozni kell, hogy klub nincs az ehhez kedvet érzők önálló tevékenysége nélkül, hogy csak a gyerekekkel együtt és nem a gyerekeknek lehet csinálni, hogy csak akkor érdemes hozzákezdeni, ha vannak olyanok, akik akarják és vállalják a részvételt, a klubélet alakítását.

Másodszor: az iskola vezetőjének segítenie kell abban, hogy a klub irányítását, pontosabban a patronálást a gyerekekkel baráti viszony teremtésére képes, a feladatot szívesen és örömmel vállaló pedagógus kapja. /E munka megfizetésére adott a törvényes lehetőség!/ A tanári kar egészével el kellene fogadtatni ezt az iskolán kívüli művelődési formát. Ha jól csináljuk a klubot, nem nehéz elhinni, hogy ugyanolyan fontos és szép, mint bármely szakkör vagy tanórán kívüli munkaforma. Égetően szükségesnek tűnik a pedagógus klubvezetők időközönkénti tanácskozásának, tapasztalatcseréjének - s nem hiszem, hogy ez sértő! - továbbképzést is jelentő fórumának összehívása. Elgondolni is jó, hogy milyen izgalmas és hasznos, a szó teljes értelmében vett nevelői értekezletek lehetnének ezek.

Harmadszor: oda kellene adni a gyerekeknek, a klubtagoknak a klubot! Csak akkor lesz igazi, ha az övéké, s ha ezt tudják is, érzik is. Nem a termet, a klubhelyiséget természetesen, még csak egy kulcs átadása sem feltétlenül fontos mindehhez. Az azonban igen, hogy klubbeli életüket - az irányító tanár felnőtt baráti segítségével - ők tervezzék, ők szervezzék, hogy a klubban arról legyen szó, ami őket foglalkoztatja, amire ők kíváncsiak. Mindig érezzék azt, hogy itt mindenki érdeklődik irántuk, kíváncsi a gondolataikra, a problémáikra, a véleményükre. Minden egyes tag lássa, nélküle a közösség, az együttlétnek nem lennének, vagy legalább is mások lennének. Nem egyszerűen, sőt nem is elsősorban arra gondolok, hogy kelljenek gyerekvezetők, vagy vezetőség, hanem arra, hogy - mint minden más baráti társaságban - mindenkinek legyen meg a maga, más által be nem tölthető szerepe, hogy valamennyien kapjanak vezetői szerepeket is, juthassanak döntési élményhez, lehessenek egyszer-egyszer "főszereplők".

Kellenének ilyen klubok az iskolákban? Szentül hiszem. Lehet ilyet csinálni? Nemcsak hiszem, de - ha nem is tanítástervezetben - már láttam is. S azt is láttam és tapasztaltam, mennyi élményt, milyen sok ismeret, milyen nagy örömet ad egy ilyen közösség mindazoknak, akik beletartoznak. Ugy gon-

dolom, a jövőben sokkal nagyobb szerepet kell kapniuk általában az oldott művelődési formáknak, s ezen belül a klubnak is. Mindehhez persze az kell, hogy mindannyian bátran szembenézzünk a jelenlegi helyzettel, s ha kell, gyökeresen mást csináljunk, mint eddig. Érdemes lenne átfogóan megvizsgálni, hogy milyen művelődési formákat terveznek ma az iskolák, mit és hogy kínálnak az iskoláknak, a diákoknak a közművelődési intézmények. Ilyen átfogó vizsgálat híján, valójában bizonyíték nélkül kell hangot adnom annak az aggodalomnak, hogy pillanatnyilag nincs a gyerekeknek kellő számú érdekes programajánlatuk, kevés a választási lehetőség, s végképp kevés, vagy alig van olyan alkalom, olyan keret-forma, amelyet a gyerekek maguk tölthetnének meg tartalommal. Túlzottan hivatalos, túlságosan beszabályozott minden iskolán kívüli művelődési lehetőség. A meglévő formákat nem az érdeklődés, hanem az órakeret, vagy más intézményi szempontok alapján hívjuk életre. Túlságosan sokszor szervezünk hivatalosan, körlevél útján, alig-alig fordulunk programajánlatainkkal, propagandánkkal közvetlenül a gyerekekhez. A KISZ-szervezetek is sokszor bürokratikus jelleggel támogatják az iskola közművelődési tevékenységét. Mindezek eredményeként az iskolán kívüli művelődésben való részvétel a tanulók számára igen sokszor plusz tanórát jelent.

Mit lehetne-kellene tenni? Mindenek előtt egy nyelvet beszélni az oldott művelődési formák szükségességével kapcsolatban. Kellene olyan központi akciók, amelyek arra ösztönzik az iskolákat, s az iskoláknak szolgáltatást adó közművelődési intézményeket is, hogy sokféle művelődési, "alkotási" lehetőséget biztosítsanak a gyerekeknek. El kell érni, hogy ne számokat, konkrét közművelődési formákat kérjünk számon, hanem a valóságos érdeklődésre és szükségletre építő, önálló, kreatív tevékenységre módot adó lehetőségeket. Meg kell gondolnunk azt is, hogy milyen szempontból versenyeztetjük az iskolákat vagy a művelődési otthonokat. Elképzelhető, hogy a különböző pályázat, illetve vetélkedő jellegű akciókra a jövőben is szükség lesz, az azonban meggyőződésem, hogy nem a jelenlegi for-



májukban. /Pl. klubvezetőket és nem klubokat kell versenyeztetni!/
/

Nevelői és nemesak szervezői kapcsolatra lenne szükség az iskolák és a közmívelődési intézmények között. Elengedhetetlen a tanárok felkészítése az iskolán kívüli formák munkamódszereire, a felnőtt baráti magatartás kialakítására. Fel-tétlenül nagyobb megbecsülést kell kapnia az iskolai köz-mívelődési tevékenység egészének.

Minél hamarabb meg kellene tennünk mindezeket, mert enélkül mesterségesen tartósítjuk azt az állapotot, hogy a kultúrát csak "szolgáltatjuk" a gyerekeknek, nekik csak passzívan be kell fogadni egy sor olyan ismeretet, amit valakik, mások tartanak fontosnak. Mert enélkül nem szűnik meg az, hogy a tanulás-szórakozás, illetve a művelődés - jól érzem magam - két teljesen különvált, sőt egymásnak ellentmondó dolog a felnövekvő generáció szemében. Végül, mindezek nélkül nem szüntethető meg a munka és a szabadidő merev elválása, szembenállása sem. Ezek nélkül a váltások nélkül pusztán kívánság marad, hogy egyre inkább értelmesebb, kreatívabb, alkotókésebb, boldogabb gyerekek hagyják el az iskolát.

Meggyőződésem, hogy ha az oldott művelődési formák megfelelő helyet és jelentőséget kapnak, akkor ez nagymértékben elősegítheti az iskolák hosszútávú nevelési célkitűzéseinek megvalósítását is, ami közül elég csak néhányat megemlíteni, hogy jelentőségét a maga nagyságában felfogjuk:

- az önképzés, az önművelés eszközeinek és igényének el-sajátíttatása, az önállóság és öntevékenység kibonta-koztatása;
- helyzetfelismerés, probléma-megoldó képesség fejleszté-se, a bármilyen típusú tudás alkalmazásának megtanítá-sa;
- a tanulók életének egyre teljesebb átfogása, az esély-egyenlőtlenség csökkentése, az egyénekhez mért módsze-rek és eszközök mind gyakoribb alkalmazása;

- a felelősségtudat kialakítása, annak biztosítása, hogy az oktatási intézmény az aktív közösségi élet, a közélet gyakorló terepe legyen;
- a morális nevelőhatás erősítése, a mentálhigiénés funkciók teljesebb ellátása.

Életünk egyre több idejét töltjük tanulással, annak iskolai formájával is. Nem mindegy, mi mindent tudunk ott elsajátítani a teljes értelmi kultúra egészéből, s egyáltalán nem mindegy, hogyan érezzük magunkat benne. Hiszem, hogy az oldott művelődési formák beköltözése és elterjedése az iskolákban hozzájárul a teljesítőképes tudás megszerzéséhez, az iskolás kor tartalmasabbá, örömtelibbé tételéhez.

ISMERETTERJESZTÉS A GYERMEKEK KÖRÉBEN

Nem szoktam idézetből kiindulni, mégis itt, Juhász Gyula városában, engednem kell a csábításnak, hogy egy Juhász Gyula gondolattal kezdjem előadásomat. Így hangzik: "A gyermek szemé a jövő tükré, jaj annak, aki elhomályosítja." Előadásom témája a gyermek-közművelődés egy igen izgalmas szelete, az ismeretterjesztés. Ezt a témát néhány éve még el sem tudtuk volna képzelni, hiszen úgy gondoltuk, hogy az iskola mindent megold. Ma már tudjuk, hogy az iskolának szüksége van a közművelődésre, ezen belül az ismeretterjesztésre, de még tisztáztuk a kettő viszonyát, nem rendeztük összefüggéseit.

A gyermek-közművelődés az utolsó tíz év eredménye. Annak a réteg igényekre épülő, differenciált munkának köszönhető indulása, amely megtanulta figyelembe venni a korosztályi igényeket, a korosztályi sajátosságokat a differenciált tevékenység kialakítása érdekében. Ebben a rétegfeltáró munkában jöttünk rá arra, hogy nemcsak az ifjúságnak, a közép korosztálynak és az időseknek van sajátos, rendezett és átgondolt közművelődési tevékenységi formát fogadó igényük, hanem az iskolás korú gyerekeknek is. Ezekhez a felismerésekhez társult a Nemzetközi Gyermekév 1979-ben, amely hatalmas lendületet adott a már helyenként megkezdett munkának.

Nagyon jó eredmények születtek. Már csak az volt a feladat, hogy ezekből az eredményekből a kampányutáni időre is megmentsünk valamit. Sikerült. Ma már talán ott tartunk, hogy nem azért foglalkozunk csak a gyerekekkel, mert a jövő közművelődésének alanyai, hanem azért, mert a jelen közművelő-

désének feladata, hogy minden réteg sajátos igényére építsen megfelelő tevékenységi formát. A gyerek épp olyan teljes jogú polgára a közművelődési intézménynek, mint a nyugdíjas, vagy mint a ritkán belátogató, igen óhajtott középkorosztálybeli.

Igy született meg az utolsó öt évben a gyermek-közművelődés, és ezen belül az utolsó három évében bontakozott ki a gyermek-ismeretterjesztés ágazata, melynek teljessé válása éppen napjainkban folyik. Melyek a sajátosságai ennek a kiformálódó ágazatnak, melyek a jellemzői, hiszen ha ezeket meg tudjuk fogalmazni, kiformálódását, teljessé válását is elősegíthetjük, meggyorsíthatjuk.

Minden új terület felfedezése, kialakulása hat az egészre. A gyermek-ismeretterjesztés és a gyermek-közművelődés felfedezése igen érdekes eredményeket hozott. Korosztályi sajátosságokra épülő módszerével szinte kínálja a felnőtt-ismeretterjesztés számos elemének kiegészítését, megújítását is. Olyan új elemeket fedezünk fel ebben a munkában, amely kívánatos lenne, hogy meghonosodják az ismeretterjesztés minden ágazatában.

A gyermek-ismeretterjesztést mintegy kezdettől fogva jellemezte egy nagyon intenzív közösségi jelleg. Egyetlen formáját sem lehet elképzelni már előzőleg kialakult közösségi keretek nélkül. Ezeket a kereteket a felnőttek esetében külön meg kellett szervezni. Itt a meglévőkre épült rá az ismeretterjesztés. Vagy adott volt az iskolán belül egy klubközösség.

Adott a gyermek-ismeretterjesztésben mint lehetőség és mint feladat a kreativitás. A gyermek az iskolában verbális, fogalmakra és meghatározásokra építő, módszerében igen egy-sikú képzést kap. Tehát, amit az ismeretterjesztéstől újat várunk a gyerek számára, az a kreativitás, amely ígér egyfajta felüdülést, más megközelítést, és ez a döntő. Tehát a gyermek-ismeretterjesztés mindenképpen kreatív, ez a természetes tulajdonsága, amely egyben azt is jelenti, hogy sokkal rugal-

masabb igényeiben, mint ahogyan az iskolai formák azt lehetővé teszik, mert nem kész ismerettartalmakat közöl, hanem megismerési folyamatokra ad mintát. Az iskolai oktatásban - bármilyen tantárgyról legyen szó - kész megállapításokat, ismereteket kell közölnie a tanárnak, és azt is kell számonkérnie. A közbeeső időben a jó tanár ad olyan feladatot, amely lehetőséget nyújt a gyerek számára - a tanulmányi munkán belül - a kreativitásnak is. Ez az átlag, az ideális átlag. Vannak természetesen szerencsésebb alkatú tantárgyak is, és vannak kiemelkedően jó pedagógusok, rájuk kell számítanunk az ismeretterjesztésben is.

A közművelődésnek meg kell fordítania ezt a gyakorlatot. Tehát meg kell keresni azokat a formákat, lehetőségeket és alkalmakat, amikor nem ismerettartalmakat közöl, hanem megismerési folyamatok mintáit adhatja, és azt is úgy, hogy azt maga fedezze fel a gyerek, amelyeket aztán később közvetlenül elő tud hívni memóriájából, sőt memóriájának kikapcsolásával ösztönösen tud alkalmazni, mint tevékenységi, cselekvési mintát. Ilyenek például a különböző igen jól működő ismeretterjesztő szakkörök, ahol boncolnak, kísérleteznek és a következtetések levonását egészen a gyerekekre bizzák.

A kreativitást segíti, sőt a kreativitás egyik feltétele - és természetesen a gyerek korosztályi sajátosságaihoz tartozik a játékosság.

Figyelemmel kell lennünk a gyermek ismeretterjesztésben való részvételének motivációs hátteraire. Ezt az iskola nem eléggé veszi figyelembe, mert az iskola kötelező. Az ismeretterjesztésben a gyerekek ugyan úgy nem kötelező részt venni, mint a felnőttek, tehát oda kell figyelniünk a motivációra. A motivációknak különböző összetevőit érdemes vizsgálni. Mit hozott otthonról? A nemzedéki ellentét belejátszik ebbe a képbe, különösen a felső tagozatosoknál. Azért vesz részt, vagy azért nem vesz részt, mert valamilyen belső feszültség van közte és a családja között, amire ösztönösen így reagál. De

a motivációt nagyon nagy mértékben befolyásolja az osztályfőnök magatartása, az egyes tantárgyak tanárai és nem csak pozitívan befolyásolhatják bármilyen jószándékkal fáradoznak annak sikerén. Legalább annyi veszélye fennáll a negatív befolyásolásnak. A motivációt az életkorral egyenes arányban egyre erőteljesebben határozzák meg a kortárs közösségek, az azokban uralkodó légkör, a divatok, a baráti és a kialakuló partner-kapcsolatok. Tehát a legfontosabb kérdés a motiváció ennél a rétegnél.

A gyermek-ismeretterjesztésnek van egy sajátossága, amelyre a felnőtt esetében - tulajdonképpen helytelenül - ritkábban szoktunk figyelni; ez pedig az élmény-érzékenység. Mindenképpen két alapvető különbséget kell figyelembe vennünk. Az egyik: a gyereknél az élmény motivál, de van egy másik jelenség is; a rossz élmény, a káros élmény a személyiség sérülését okozhatja. Természetes védekezése a gyermeknek, hogy a rossz élmények kompenzálására képes egy elaborációs tevékenységgel válaszolni. Ezt a tevékenységet segítheti az ismeretterjesztés, de csak akkor, ha ismeri az adott korosztály, az adott rövid fejlődési szakasz elaborációs tevékenységi formáit, annak árnyalati lehetőségeit.

Fontos korosztályi sajátosság még, hogy a gyermek érdeklődése nem specializálódott, a gyermek "mindenevő". Nem úgy válogat, mint a felnőtt szórakozás és ismeretszerzés között, őt még érdekli mindaz, amit kínálunk neki, nincsenek előítéletei vagy inkább azt mondhatjuk, hogy van még bizalma. A gyermek szórakozásnak fogadja el az ismeretterjesztést is. A felnőtt számára az ismeretterjesztés a munka határán van, un. félszabadidős tevékenység. A gyermek számára ilyen nem létezik. Ha érdekli, akkor számára a szakkör ugyanolyan értékű, mint egy bohóc műsor. Egy kísérletezésnek, önálló kutatásnak lehet olyan elaborációs hatása, mint egy színházi előadás komplex katartikus élményének.

A gyerek érdeklődése nem specializálódott abban a tekintetben sem - csak már az ifjú kor határán találunk eltérést -, hogy milyen témát kínálunk neki. Gyakorlatilag nem aszerint válogat, hogy érdekel, nem érdekel, hanem aszerint, hogy aki közvetíti, abban van-e bizalma, és ez a közvetítő rendszerre is vonatkozhat, nemcsak az előadóra. Ezért nagyon fontos pl. a gyermek-ismeretterjesztésben a sorozatok tervezése. Tulajdonképpen a felnőttnél is megvolna ez, ha használni tudnánk, de a gyereknél döntő szerepe van, mert személyiségének kialakulása még folyamatban van, ezért erősebben kötődik az érzelmi vezetését biztosító személyekhez; felnőttekhez és választott kortársaihoz is.

A gyerek érdeklődése jó értelemben gátlatlan. A felnőtt érdeklődése szemérmes, sajnos a gyerekekben az iskola második osztályától kezdve tapasztalhatjuk már, hogy kezd kiépülni ez a szellemi "szemérmesség". Csupán azért, mert az iskola első osztályától - sőt gyakran már az óvodában - elkezdjük mondogatni a gyerekeknek: "fiam, ezt neked már tudni kellene", s a rosszalló megjegyzést olykor, sőt egyre gyakrabban követi valamilyen szankció. A gyerek még teljesen bizonytalan abban, hogy neki mit kellene tudnia, és mit nem, egyre inkább tart attól, hogy a szokásos választ kapja, tehát nem kérdez, elbizonytalanodik. Attól a perctől kezdve, hogy az iskolában már ez tét, hogy valamit neki tudni kell vagy nem kell tudni - elkezdődik másodikban az osztályozás - abban a pillanatban a gyerek a kérdéseivel, az érdeklődésével befagy, "szemérmessé válik", és kialakul benne a felnőtt szemérmes érdeklődése, annak forrásbeli jártassága nélkül.

A gyerek-ismeretszerzésében a nyitottság a legértékesebb elem, próbáljuk megőrizni ezt a közművelődés eszközeivel! Nagyon nehéz, mert mögötte olyan társadalmi szemlélet, egy olyan oktatási szemlélet van, amely a készségfejlesztést rosszul értelmezve, a követelmény-támasztást rosszul értelmezve épp ez ellen a nyitottság ellen hat minden pillanatban. Olyan napi harc ez, amit már nem is a közművelődés vív, hanem a jó peda-

gógus - osztályfőnök, szaktanár, ismeretterjesztő előadó - a rossz hagyománnyal, a napi munkájában percenként kísértő pedagógiai téveszmékkel.

A gyermek-közművelődés legközismertebb sajátossága talán az a bizonyos romantika-igény. Mindenféle közművelődésben, így az ismeretterjesztésben is hangsúlyoztuk ezt az egy vonást. Valójában nem mi találtuk fel. Felismerték már a cserkészek, aztán folytatták az úttörők, néha emlegetik a pedagógusok, de egyre gyakrabban elégedetlenkedünk vele, mondván, mi ezt nem tudjuk még elég jól csinálni. Az iskolai oktatás keretében sajnos egyre kevesebb lehetőség jut rá, de jutna az úttörőmozgalomban, a közművelődésben, mégis adósság marad.

Nem elegendő csak romantika-igénnyről beszélni és azt abszolutizálni. Mert a romantika egyik vetülete annak, ami a gyerekekben úgy él, hogy én csinálom, én hozom létre, én teremtem a saját világomat, azt a világot, amely azért az enyém, mert minden részletét gondosan felépítettem magam. Ezt hagyni kellene kibontakozni a gyerekekben bátran, mert ez a közművelődés feladata lehet. Nemcsak játékkal, hagyományos játékkal, sokminden egyéb tevékenységben, még a tanulásban, a fogalmi, lexikális ismeretek megszerzésében is lehet szerepe.

Végül pedig nem annyira sajátosság, mint inkább feladat a közművelődésben, a gyermek-ismeretterjesztés számára az integráció folyamatos megteremtése és ápolása. Marx György igen sok energiát áldozott arra, hogy kidolgozza egyfajta integrált oktatás lehetőségét. Hogy egyszer az integrált oktatást meg tudja-e valósítani a társadalom, nem tudható, de egy biztos, hogy az oktatás mellett működő gyermek-ismeretterjesztésnek meg kell oldania az integrálás készségének kifejlesztését a tanulóknban. Szervezzon korrepetálást, mert az értelmes dolog, legfeljebb nem olyan hatékony, mert mindig fáziakésésben van. A rugalmas gondolkodásnak, az állandó élményszerű ismeretkeresés és befogadás képességének, készségének, a képességek kifejlesztésének, készségszintre emelésének az egyetlen esz-

köze, hogy megtanítjuk integrálni az életbe kilépő gyereket.

Milyen korosztályi sajátosságok azok, amelyekre az ismeretterjesztésnek építenie kell? Hol kezdődik az ismeretterjesztés? Melyik korosztálynál? Melyik évfolyamnál?

Nagyon sokszor elhangzik, hogy hol kezdjük el. Hol kezdjük a vizuális nevelést, az anyanyelvi nevelést, hol kezdjük az ismeretterjesztést? Van-e erre megbízható adat, olyan támpont, amely jelzi, hogy itt már elkezdhető. A gyakorlat sajnos nem irányadó, mert még ma is gyakran a felnőttneveléssel azonosítjuk az ismeretterjesztést. Később rájöttünk ugyan, hogy az ifjú korban kezdődik, de azt hittük, hogy csak a már dolgozók számára. Az utóbbi időben létjogosultságot szerzett a tanintézeti ismeretterjesztés, sőt a gyermek-ismeretterjesztés is. Valami olyan megbízható támpontot kellene tehát találni, amely a résztvevők pszichológiai sajátosságára épül.

A gyermekek korosztályi sajátosságainak tárgyalásakor meg kell említeni, hogy az utóbbi időben két alapvető könyv jelent meg. Mindkettőre a korszerű pszichológiai szemlélet jellemző. Az egyik Piaget: Szimbólumképzés a gyermekkorban, a másik hazai szerzők műve, Mérei Ferenc - Binét Ágnes: Gyermeklélektan /Gondolat, 1978./ Magáról az ismeretterjesztésről ugyan egyikben sem esik szó, de mindkét szakkönyv pontosan jelzi azt a pontot, amelynek jellemzői alkalmassá teszik a gyereket ennek a közművelődési formának a befogadására.

Piaget azt írja említett könyvében, hogy a hároméves gyerek még nem tud beszélgető partner lenni, klinikai módszerrel még nem kérdezhető ki eredményesen. Piaget megfigyeli, hogy van egy határpont, amitől kezdve a kikérdezés módszere eredményes, tehát a gyerek partner. A hároméves gyereket még nem lehet kikérdezni, mert nem tud összefüggően beszámolni az élményeiről, a tapasztalatairól. Ebben a korban a gyerek még befogadni tud és bizonyos verbális reakciókat produkál, de ez még nem összefüggő beszélgetés. A négyéves

gyerek képes arra, hogy beszámoljon, kimondott kerek formában, tehát lezártan, értékelten idézze fel és közölje élményeit; ez egyben azt is jelenti, hogy partner tud lenni bizonyos vonatkozásban a kikérdező számára is. A négyéves kor az a határ, amikor már közösségben játszani tud, partner játékos tud lenni. Engedjék meg azt is, hogy itt saját tapasztalatomra hivatkozva még valamit megemlítsek. Négyéves kor körül már barkochbázni tud egyszerű dolgokról, egyszerű tárgyakról, sőt maga kezdeményezi a játékot a nagyobbakkal, ha már ismeri. Ebben nem oly rég egy rádióban elhangzott előadás is megerősített. Tehát négyéves kor az a határ, amikor már befogadóképes a közösségben kapott ismeretre.

Eszerint megvan a határpont. Itt kell elkezdni azt, amit mi ismeretterjesztésnek nevezünk. Kezdeni, de hogyan? Hiszen végülis tudományos ismeretterjesztésről, tudományos ismeretekről van szó! Engedjenek meg most egy rövid kitérőt. Külföldön, Franciaországban voltam néhány éve tanulmányúton. Szóba került az ismeretterjesztés. Ottani partnereim nem értették, hogy az mi. Megkíséreltem nekik megmagyarázni, de sehogyan sem találtam a megfelelő szót. Az értelmező szótárak segítségével végülis találtam rá kifejezést: "vulgariser". Ez a franciában népszerűsítést jelent. Tulajdonképpen, ha meggondoljuk, mindenféle népszerűsítés veszélyeként ott áll háttérben a vulgarizálás. De amit mi csinálunk, és úgy hívjuk, hogy ismeretterjesztés, az a tudomány népszerűsítése. Minél természetesebb közeget tudunk teremteni a gyakorlati felismeréshez, annál kevésbé áll fenn a vulgarizálás veszélye a népszerűsítés során, annál kevésbé áll fenn a félreértés veszélye.

Annak érdekében, hogy pontosan kössük a korosztályi sajátosságokat és lehetőségeket a kínálkozó módszerekhez, engedjék meg hogy bemutassam Piaget koncepciójára épülő táblázatomat a gyermeki intelligencia fejlődéséről. /Lásd 1. sz. táblázat./

Próbáljuk megtalálni a helyét és összefüggéseit annak a bizonyos négyéves kornak. Az érzékszervi mozgások után a játékok születésének ideje következik, majd a mozgásos játékok. Ennél a szakasznál, ha a motivációkat és a kifejlődő készségeket figyeljük, az összehangolt mozgás, majd a tájékozódás, a tárgyak azonosításának készsége és a dolgok megnevezése a leginkább szembetűnő jelenség.

Kétéves kor után megkezdődik a verbális szint, amelynek fő feladata a verbális kommunikáció megkezdése. A mozgásos gyakorló játékok szimbólikus elemekkel gazdagodnak, és hároméves kor fölött, a valódi óvodás korban kialakul a szemléletes gondolkodás korszaka. Ez azt jelenti, hogy a gyerek a körülötte lévő világból tud érvényes tapasztalatot szerezni, és ezzel az érvényes tapasztalattal bánni tud. Ez az a terület, amely nekünk az ismeretterjesztésben igen-igen fontos terület, az iskolás kort közvetlenül megelőző korszak. Hogy mit kell ebben a korszakban megoldanunk? Majdnem többet, mint az általános iskolában. Azon kívül, hogy segitenünk kell az iskolaérettség elérését, itt kell megalapoznunk a későbbi művelődési attitűdöt, a későbbi kapcsolatépítési készségeket.

A negyedik korszak a tulajdonképpeni iskolás kor alsó tagozata, amely a konkrét művelleti intelligencia szintje. Ez azt jelenti: a gyerek elvonatkoztatási képessége már annyira fejlett, hogy el tud végezni műveleteket, le tud vonni következtetéseket is, ha az összefüggéseket hordozó tárgyak jelen vannak.

A következő szakaszban megjelenik és kibontakozik az absztrakt művelleti intelligencia szintje, ami egyben azt is jelenti, hogy felkészült a felnőttiségre, kialakult a kész ember. Ennek megfelelően "működnek" a különböző játékok, és hozak létre kiteljesedésük feltételeit.

Mi tehát az ismeretterjesztő, az ismeretterjesztés feladata ezekben a szakaszokban? A verbális kommunikáció fejlő-

dése a 4. életévben jut el addig, hogy a gyerek ki tudja fejezni a saját gondolatait, saját élményeit. Itt a gyerekekben megjelenik mint motiváció az önkifejezés. Ebben a korban ez viharos élményként jelentkezik rajzban, beszédben és néha még mozgásban is. Az ilyen korú óvodásoktól szinte nem lehet szóhoz jutni. "Szeretném magam megmutatni, hogy látva lássanak!" Ez jellemző rájuk. Ez olyan erős motiváció, hogy szinte nem lehet elfojtani. Ha pedig ez így van, akkor az ismeretterjesztés feladata csakis ehhez kapcsolódhat.

Nagyon fontos néhány készség kialakulása, mert az iskolaérettség feltétele. Ezek közül a legfontosabb a kommunikációs készség megfelelő szintje. Az iskolaérettség feltétele az együttműködési készség. Az iskolaérettség feltétele a kulturális eszközökkel, a kultúrahordozókkal való élni tudás.

Minden hátrányos helyzet az óvodában kezdődik, ezen a ponton, ennek a készségnek a hiányával. Óvónők mesélték, hogy meg lehet állapítani a gyerekekről már három éves korban, hogy milyen kulturális közegből jött. Ahogy a könyvet megfogja, ahogy azt a számára még tárgyat kezeli, ahogy a kultúrahordozók e kiemelkedő jelképes eleméhez kapcsolódik, ahogy a tv-t, rádiót kezeli, beletartozónak érzi az életébe. Itt még lehet segíteni a hátrányos helyzeten. Később egyre nehezebben, mert később a hátrányos helyzet, a készségek hiánya csak halmozódik. Halmozódik az érzelmi szelekció készségének hiánya, halmozódik az együttműködési készség hiánya, a kultúrahordozók kezelésével kapcsolatos készségek hiánya, és halmozódik - veszedelmesen és nyomasztóan - a kommunikációs készség hiánya. Aki tanít, aki általános iskola alsó tagozatában valamilyen munkát végez - napközis nevelőtől az ismeretterjesztőig - az tudja, hogy a legnagyobb gond az általános iskola alsó tagozatában a kommunikációs készség egyenletlensége. Arról veszem észre én, mint pedagógus a gyerek hátrányos helyzetét, hogy nem tud beszélni.

Még az óvodához és a kommunikációs készséghez annyit, hogy súlyponti feladat az anyanyelvi nevelés az egész világon. Egész nemzetünk idegennyelvi tudása pedig katasztrófális. Akkor kezdünk idegen nyelvet tanítani a gyerekekkel, amikor már késő. Elkezdődött és nagyon sok helyen elkezdődött már óvodában az idegen nyelv oktatás. Meg is indult a hadjárat ellene. Az Óvodai Nevelésben cikkek sora olvasható.

Kicsit sokat időztem az óvodásoknál, de azért tettem, mert a legfontosabbnak tartom ezt a korszakot. Mint ahogy ebben az időszakban kell elkezdenni a társadalmi szereptanulást - éppen a különböző szimbólikus játékokkal -, és ebben a korban kell elkezdenni az olvasásra nevelést. Az általános iskolában első-második osztályos korában nem azért olvas a gyerek, mert már tud olvasni, komoly olvasástechnikai nehézségekkel küzd. Azért olvas, mert tudja, tanulta otthon, az iskolában tanárától, tanítójától, társadalmi közegében érzékelte; felszívta, hogy az olvasás élményt jelent, élményt ígér, és érdemes megküzdeni az olvasástechnikai nehézségekkel azért, hogy ez az élmény egyszer megszülethessék. Ha a gyereket nem tanítjuk meg erre még az olvasás olvasástechnikai nehézségeinek tapasztalása előtt, akkor lényegesen kevesebb olvasó kamaszunk lesz, mintha megtanítjuk. Nagyon fontosnak tartom, és ez megint ismeretterjesztő feladat, hogy minden óvoda eljusson a könyvtárba.

A következő korszakban, a kisiskolás ismeretszerző tevékenységének jellemzője a világepítés. A világszemlélet alapozása a szó szoros értelmében ekkor megy végbe. A korszak jellemző tulajdonsága a kíváncsiság, amely ezúttal már módszeressé tehető, és ez az egyik legfontosabb pedagógiai feladat. A világepítés ebben a korban már tudományos igényű, ha a gyereket előzőleg nem zavarták meg gólyamesékekkel. Felébred a kézikönyvtár és a lexikonok iránti igény, amelyek kíváncsiságát kielégítő ismeretgyűjteményként jelentkeznek. A tapasztalatra épülő hiteles ismeret igényének következménye a személyes ellenőrzés igénye. Vajon kielégítjük ezeket, számolunk velük?

Az ismeretszerzésnek ez a nagyon intenzív, nagyon türelmetlen, mindenbe belekapó szakasza; tulajdonképpen kóstitgatás. Vigyázzunk, ne fékezzük le túlzottan csapongó gazdagságát. Le-
gyen csak széles az az alap, hogy jól meg tudjon állni rajta majd a főléje magasodó építmény! Ez a csapongó kíváncsiság hozzá kapcsolódik egy társadalmi szereptanuláshoz is. Kialakul - úgy 9 éves kor táján - a "saját helyem" keresésének igénye; amely konkrétan a rendszeres értékelés igényében fogalmazódik meg, a szereplés és az azt követő siker visszaigazoló keresésében jelentkezik. A korszak folyamán, különösen a végfelé egyre határozottabbá válik a motivációk között a versengés, amely a szabályjátékok számos variánsában a teljesítményfokozás legfőbb mozgatója.

A 9. életév táján újabb fordulópontot fedezhetünk fel, amely fontos a mi munkánk szempontjából. A gyerekekben ezidőtájt alakul ki az autonóm erkölcs elsajátításának készsége. Véleménye van a 9 éves gyerekeknek, és ha ezt a véleményt nem vesszük tudomásul, ha nem számolunk vele, akkor a világnézeti nevelés, a közösségi nevelés súlyos törést szenved. Az ismeretterjesztésnek ezekre a fejlődéslélektani jellemzőkre kell tehát építenie, ezek irányában kell hatnia, ezekkel kell erősítenie magát.

Az absztrakt művelési intelligencia szintjének határán a gyerek már képes rendszerbe rakni ismereteit, tapasztalatait, le tud vonni következtetéseket. Ekkor kezd rendszerre szerveződni korábbi világkép elemekből világsszemlélete. Az elkövetkező két-három év alatt ki is formálódik ez a rendszer, amelynek a minősége, tartalmi gazdagsága rajtunk, népművelőkön, ismeretterjesztőkön is múlik.

Ebben az időszakban, 10 éves korban igen nagy próbatétellel következik a gyerek életében: 5. osztályos lesz. Az eddig egységesnek tapasztalt világ, a sokoldalúságában is egésznek mutatkozó tudomány egyszerre szétparcellázódik, tantárgyakra bomlik. Az éppen kialakulni kezdő rendszerben erős ellenha-

tásként jelentkeznek ez a fordulat. Ha itt nem kapcsolódik be a közművelődés, mint párhuzamos ismeretszerzési lehetőség az iskola mellett, és nem próbálja megteremtani, megtanítani, kiépíteni az integráció készségét; akkor valóban szétmull a világ, és a következmény a magasan kvalifikált szakbarbár.

A 11. életév tájékán megjelenik már a specializáció igénye. Nagyon fontos, hogy előtte járjon az integráció készségének kifejlődése, mert ha nem, akkor kihull a világ fele, mint élmény az ember életéből. Kihull - még lehetőségben is - a Háború és béke, és számos remekmű. Ez az a kor, amikor szenvedélyessé válik a gyerek, amikor az álmodozás megszületik, amikor olyan elaborációs tevékenységi formákat választ, amelyek a játéknál realisabb természetűek. Már nincs meg a ket-tős tudat, a mintha helyzet. Már úgy álmodozik, hogy ő maga az elképzelt feladat hőse személyesen: a nagy filmszínész, a nagy focista. Ezt a szenvedélyt, amely ebben a korban - a tulajdonképpeni kamaszkorban - mozgatja a személyiséget, hol munkára, hol specializációra, elmélyült ismeretszerzésre fordítja. És, ha nem tudja mire használni? Ekkor jelenik meg a szenvedélyes olvasás, tulajdonképpen ekkor bontakozik ki a Freud által oly szakszerűen és emlékezetesen leírt szublimáció. Maga az álmodozás is, de főképp ez a szenvedélyes munka, a már 6 éves korban is kísértő és a következő években egyre erősödő szexuális feszültségek kompenzálását szolgálja.

Már Freud is jelzi, és az egész korszerű szakirodalom harsogja, hogy a feszültség, a problémahelyzet már hat éves korban jelentkezik. És mi mikor tartunk szexuális felvilágosítást - hozzáteszem, csak felvilágosítást -, nem nevelést kezdünk el és folytatunk. Hát valahol a 13-14 éves kor tájékán. Már megint elkéstünk! Először is nem felvilágosításra van szükség, hiszen addigra már többnyire majdnem mindent tud az ifjú. Az ismeretek tekintetében csak néhány apró hézagot kell pótolni. /Köszömet az a történet, hogy a mama fel akarja világosítani lányát, aki döbbenten kérdez vissza a szerelmes magyarázatra: - "Anyú, te még mindig ezt hiszed?"/

A gyerekek egymást sokkal hamarabb "felvilágosítják", a gyerekeink kipirult arcáról, suttogásaik izgalmából könnyen következtethetünk rá, hogy mikor jön el ez a pillanat. Mi pedig ilyenkor becsukjuk a szemünket.

Tulajdonképpen akkor, amikor mi a szexuális felvilágosítást végezzük, akkor valóban van egyfajta feladatunk, de ez nem ismeretközli jellegű. Ekkor már nem információ nyújtásra van szükség, hanem magatartás-szabályozásra, amelynek leginkább bevált és demokratikus eszköze a vita. Eddigre ui. már kész a személyiség, intellektuálisan is, képes vitatkozni. Nem arra kíváncsi már, hogy milyen nemi szervek vannak, jó lett volna, ha azt 6 éves korában tudja, mert akkor fantáziált róla, és sok hajmeresztő tévedésen át jutott el a nagyon is egyszerű igazsághoz. Mostmár nemcsak ismerete, véleménye is van. Arra van szüksége, hogy ezt a véleményét elmondhassa, hogy szembesítse a társadalmi gyakorlattal. Szabad, demokratikus vitát igényel, olyat, amelyben nincs helye a tekintélyelvnek, olyat, amelyben immár felnőttel egyenlő színvonalú szellemi képességeit partneri egyenlőség alapján teheti mérlegre. Nehéz dolog ez, főként a felnőttnek nehéz, mert minden élettapasztalatra hivatkozás, tekintélyre hivatkozásnak tűnik; mégis a legjelentősebb segítséget ezek a viták adják - különösen, ha közösségben folynak - a majdani önálló életvezetés kialakításához, a közéleti tevékenységben való részvétel szociális készségéhez. Kihívás, próbatétel a feladat az ifjúnak, és sokkal kevésbé ismeretközlés a mi munkánk.

Milyen ismeretterjesztő formák kapcsolódhatnak ezekhez a korszakokhoz? Milyen sajátosságai vannak e korosztály közművelődési tevékenységének? Ha csak a motivációkat vesszük szemügyre /1. táblázat/, a rájuk épülő formák gazdag variációját lehetne itt felsorolni. Ha pedig ezeket kapcsolatba hozzuk a szóbanforgó életkorban kialakításra váró készségekkel, a választék tovább növekszik.

A világépítésnek elsősorban komplexitását kell segítenünk. A sokoldalúságban a rendezéshez, az alkotó megoldásokhoz és a kreativitáshoz kell közvetlen tapasztalásból kiinduló foglalkozási formákat keresnünk.

Ha az integráció az igény, keressük tudatosan az olyan témákat, helyzeteket, feladatokat, amelyeknek interdiszciplinális válaszadási lehetősége kézenfekvő. A 10-12 éveseknél a specializáció elmélyülési igényét folyamatosan igyekezzünk az általános érdeklődés folyamatos szélesítésével egyensúlyozni. Keressünk olyan feladatokat, amelyek megoldásához mindkettőre egyszerre szükség van. Ezek a feladatok akár rejtvények, játékos helyzetek is lehetnek, amelyek egyben a személyiség kreatív vonásait is fejlesztik.

Pl. Szemelvények a teremtés könyveiből
/Kötetlen eszmecsere 7. osztályosokkal/

Bemutatott szemelvények: Biblia - Teremtés könyve
/részlet/

Kalevala /részlet/ A világ születése
Indián és afrikai néger teremtés-mitoszok

Jean Effel: A világ teremtése /diafilm/

Michelangelo: Teremtés /diaképek a freskóról/

A bolygók születésével kapcsolatos tudományos hipotézisek ismertetése /diafilmmel illusztrált rövid előadás/.

A felsorolt információhordozók csak megindítják a beszélgetést, amelyet a két TIT-előadó /irodalom-szakos és csillagász/ vezet, tovább segít és végül befejez. Hasonló összeállítás az ember, a társadalom, a technika, a tudomány és a művészet "születéséről" is összeállítható. A programok sorozattá fűzhetők össze.

Itt szeretnék még néhány szót ejteni az ún. kettős nevelésről. Az utóbbi időben már nem emlegetjük annyit, de még mindig nem tettük helyére a kérdést. Vajon kérhetem-e arra a szülőt, hogy gyerekével együtt élve, azt nevelve rejtse el a

saját világnézetét, a saját világról alkotott véleményét a tulajdon otthonában? Szerencsére ezt nem is tudja megtenni. De ha tudná, mi lenne abból? A gyereket nem tudnánk megtanítani gondolkodni! Nem tudnánk felvértezni a világ ellentmondásaival szemben! Akkor tudom felépíteni - statikailag is megalapozni - a világnézetét, ha különböző szempontokat mutatok be neki. Akkor tudom biztosítani a szellemi állóképességét, a szellemi rugalmasságát, ha megmutatom az érem egyik oldalát és másik oldalát, ha megtanítom arra, hogy mindenben - ha szakirodalmat néz, ha újságot olvas - létezik másik szempont is, akár egyszerre több, ezek ellentmondhatnak egymásnak, és az ő feladata, adott esetben csakis az övé, hogy döntsön a kérdésben, hogy kiválassza a hitelt érdemlő igazságot. Ha erre nem tudjuk megtanítani, ha nem tudjuk őket döntésképesé tenni, akkor nem tudunk felnőtteket nevelni, akkor nem tudunk társadalmat "üzemeltetni".

A konfrontáció igénye tulajdonképpen már 11-12 éves korban megjelenik, majd 13-14 éves korban kihívóan nyilvánul meg rendkívül éles helyzeteket teremtve, és amelyik családban nem volt elég nyílt a légkör /úgy is mondhatnánk: nem volt elég következetesen "kettős" a nevelés/ a "nemzedéki" összeütközések végtelen sorát produkálja. Tud-e ebben segíteni az ismeretterjesztés? Mindenekelőtt abban, hogy ismereteit ellenőrizze. Adjuk meg számára a lehetőséget, hogy utána nézzen tudományos adatoknak, megismerjen tudományos hipotéziseket és azok cáfolatait, és ütköztesse a saját ismereteit a szakember ismereteivel. Ne előadás tartásra kérjük fel pl. Czeizel Endrét, hanem előzetes beszélgetésekkel, könyvek ajánlásával és előlvasztatásával felkészített fiatalok körében vitavezetésre.

Egyetlen kérdéssel még szeretnék itt foglalkozni: mégpedig a hátrányos helyzettel. Fontosnak tartom a kérdést a vele kapcsolatban elkövetett súlyos hibák miatt. Sági Mária: Művelődés és személyiség c. könyvében /a Népművelési Propaganda Irodánál jelent meg 1979-ben/ leírja azt, hogy a művelődésben tapasztalt hátrányoknak az alapja: a személyiség valahol a

gyerekkor, vagy a kamaszkor valamelyik fejlődési fokán megakadt, és a művelődési igény ennek következtében oszorbát szenved. Ha ez igaz, legfontosabb feladat azt kideríteni, hogy hol akadt meg, miben akadt meg? Azt már észrevehetjük, hogy valahol a készségekkel van baj, az ismeretek kezelésével van baj és nem is az ismeretekkel.

Mi pedig, mikor a hátrányt korrigálni akarjuk, nem teszünk egyebet, mint ismereteket adunk intenzívebb és nagyobb mennyiségben az átlagosnál, és az ismeretek feldolgozásának készségét adottnak vesszük. A készség viszont hiányzik, tehát az ismeret csak nyomasztó lehet. Hol lehet tehát a hátrány pótlását megragadni? A hátrányt úgy kell pótolni, hogy először meg kell teremteni az emberben a hiány ismerete mellett a hiány pótlásának igényét és vele egyidőben azt a hitet is, hogy pótlására képes. Csak akkor lehetünk képesek arra, hogy a szóbanforgó kérdésben otthon legyünk, ha elhisszük magunkról a kérdésben való illetékességet. A kreativitásra nevelés szakirodalmában gyakran szerepel ez a kifejezés kulcsszóként: kompetencia. Nem véletlenül. A kreativitás a legeredményesebb stratégia az ismeretszerzési kudarcok ellen, ezért hiánypótlásra is rendkívül alkalmas.

A valóság elsajátításában kompetens az ember, mert a kultúrája, a háttére elég ahhoz, hogy a valóságnak a tapasztalt jelenségét észlelje, megfigyelje, saját tapasztalatainak mérlegén megmérje, elvonatkoztassa és általánosítsa, vagyis feldolgozza. Erre megvannak a készségei, ha valamelyik készsége valahol hiányzik, a hiány felismerése után arra is megvan a lehetősége, hogy pótolja.

Az ismeretterjesztésnek a gyerekkorban óriási jelentősége van. Olyan párhuzamos lehetőséget nyújt az iskola mellett, amely a teljes emberré nevelés, a sokoldalúan fejlett emberré nevelés megvalósításának egyetlen lehetősége.

Intézmények	Kor	Szellemi szintek	Játéktípusok	Jellemzők	Motivációk	Készségek	
Bölcsőde	0-1	ÉRZÉKSZERV MI MOZGÁSOK	UTÁNZÁS A JÁTEK SZÜLETÉSE		REFLEX JELLEGŰ	MOZGÁS	
	1-2	PREVERBÁLIS SZINT	ISMÉTLŐ TEVÉKENYSÉGEK ISMERT KÖVETKEZMÉNNYEL		MOT. CSOPORTOK TÁJÉKOZÓDÁS	TÁRGYAK AZONO- SÍTÁSA	
	2-3	VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ A SZEMLELÉTES GONDOLKODÁS SZINTJE	MOZGÁSOS "GYAKORLÓ" JÁTEKOK SZIMBÓLUM ELEMEEK MEGJELENÉSE		A DOLGOK MEGNE- VEZÉSE		
	3-4		SZIMBOLIKUS JÁTEKOK				
	4-5						
5-6							
Ált. isk. alsó t.	6-7	A KONKRÉT MŰVELETI INTELLIGENCIA SZINTJE	SZEREPIJÁTEKOK SZIMBOLIKUS ALAPU KOMBINÁCIÓS ALKOTÓ JÁTEKOK	SZABÁLY JÁTEKOK I. szakasz	VILÁGÉPÍTÉS (KÉZIKÖNYVTÁR)	RENDEZÉS	
	7-8				KIVÁNCSSÁG	ALKOTÁS	REKREÁCIÓ
	8-9					VERSENGÉS	SZABÁLYISMERET
	9-10						
	10						
Ált. isk. felső t.	10-11	AZ ABSZTRAKT MŰVELETI INTELLIGENCIA SZINTJE	ELABORÁCIÓS TEVÉKENYSÉGEK ÁLMODOZÁS HOBBIK MUNKAI TEV.	SZABÁLY JÁTEKOK KITELJESZÉSE II. szakasz TÁRSASJÁTÉK SZÓRAKOZÁS	SZAKKÖRI TEV.	VILÁGÉP KIALAKÍTÁS	INTEGRÁCIÓ
	11-12				SPECIALIZÁCIÓ OLVASÁSI	ÖNISMERETI IGÉNY	ÁLMODOZÁS SZUBILIMÁCIÓ
	12-13						
	13-14				VITAKÉSZSÉG KONFRONTÁCIÓ	SAJÁT HELYÉNEK MEGTALÁLÁSA	VITA KÖZÉLETI TEV.
	14-15						
	15-16						

MÚZEÁLIS GYŰJTEMÉNYEK FELHASZNÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI OKTATÁSBAN

Múzeumaink szerepének, jelentőségének értékelése a köz-művelődés, - jelen esetben az iskolarendszerű oktatás területén - igen ellentmondásos képet mutat. Gyakran túlbecsülik a múzeumokban rejlő lehetőségeket, máskor pedig nem élnek mindazzal a többlettel, amelyet a múzeumok kincseinek közreadása adhat. Előadásom címe azért tűnik kissé bonyolultnak, mert nem érzem megfelelőnek az "iskola és múzeum" címet. Mindannyian tudjuk, hogy mindkét fogalom rendkívül szerteágazó, sokrétű intézményhálózatot fed. Nyilvánvaló, hogy differenciálnunk kell az alsófokú oktatás - sőt az általános iskolát előkészítő korosztályok - illetve a felsőoktatás intézményeinek nyújtható múzeumi szolgáltatások, illetve a különböző regionálisan, gyűjteményszerkezetükben, gyűjtőkörükben, kiállítási lehetőségeikben jelentősen eltérő múzeumok, kiállítóhelyek között.

Senki sem várhatja el egy vidéki múzeumtól, hogy ugyanazt az információs skálát adja, mint egy országos gyűjtőkörű múzeum. Ugyanakkor adott esetben egy-egy megyei múzeum gyűjteményszerkezete sokrétűbb tájékoztatást tesz lehetővé, mint a nagyobb múzeumoké, még akkor is, ha az egyes területek információs lehetőségei szűkebb körűek.

Feladatunk lenne tehát, hogy részletesen elemezzük azokat a lehetőségeket és feltételeket, melyek függvényeként a különböző múzeumok, illetve gyűjteményegységek a más-más szintű és korosztályú iskolai oktatáshoz kapcsolódhatnak.

Sajnos ennek a feladatnak egészében nem tudunk eleget tenni. Egyrészt azért, mert a megfelelő elmélet és gyakorlat kialakítása még folyamatban van; másrészt azért, mert úgy véljük, helyesebb, ha megyei szempontból vizsgáljuk a kérdéskomplexumot, eltekintve a főváros sokkal bonyolultabb és más megoldási lehetőségeket kínáló kérdéscsoportjától.

Nézzük át tehát, mik azok a lehetőségek és elvárások, melyek a múzeum, illetve az iskolák részéről kölcsönösen felvetődhetnek.

A múzeum feladata a múlt megőrzésre méltó emlékeinek gyűjtése, feldolgozása és közreadása. E megfogalmazás hallatán önkéntelenül is a régészeti gyűjtemények gondolata vetődik fel, holott tartalmában benne van a közelmúlt is, nem beszélve arról, hogy a régészeten kívül magában foglalja a néprajzi, képzőművészeti, új- és legújabbkor-történeti, természetrajzi, iparművészeti tárgye gyűjtéseket is. Ráadásul ki kell terjednie a műszaki, építészettörténeti, ipartörténeti, egyháztörténeti - s a sort igen sokáig folytathatnánk - emlékek gyűjtésére, feldolgozására és közreadására is. Ilyen értelemben tehát egy megyei múzeumi szervezet kisebb régió belül el kell, hogy lássa mindazt a feladatot, amely egyúttal országos szakmúzeumok feladata is. Nem lenne helyénvaló, ha pejorativnak éreznénk Móra megfogalmazását "vidéki pántlikamérés". Nem pejorativ, mert éppen sokrétűsége miatt igen szerteágazó feladatkört tud magára vállalni, amennyiben ehhez az objektív feltételek biztosíthatók.

A fejlődés útja valószínűleg a megyei szervezeteken belül is a szakosodás lesz, vagyis a jelenlegi osztályszervezet - régészeti osztály, néprajzi osztály stb. - önálló múzeumi egységekké fog fejlődni, mert a gyűjtés és a tudományos feldolgozás ezt a fejlődést kívánja meg, ugyanakkor e múzeumi egységeket önálló egységes közművelődési osztály fogja össze, vagyis a közművelődési osztályra hárul az egyik legfontosabb múzeumi feladat, a gyűjtemény értékeinek közre-

adása. Ez a közreadás természetesen nem szakadhat el a múzeumokban folyó tudományos kutatástól, hiszen a tárgyak megőrzésének, különböző értékeinek feltárása éppen a tudományos kutatásokat végző szakmuzeológusok feladata.

Itt egy kis kitérőt kell tennem. Beszélünk kell ugyanis a muzeális tárgyak értékrendjéről. Az elmúlt esztendőekben törekvések indultak, hogy az ország múzeumaiban lévő muzeális tárgyakat különböző kategóriákba soroljuk. E folyamat még nem záródott le, ezért a problémakört ismertetem. A gyakorlat szerint vannak nemzetközi jelentőségű, országos jelentőségű, regionális jelentőségű és helyi jelentőségű muzeális tárgyak, amelyek közreadása és gondozása az említett sorrendben szükséges. A minősítés kérdése azonban a látszatnál sokkal bonyolultabb, nem beszélve arról, hogy bizonyos tárgyak jelentősége s ezzel együtt kategóriába sorolása is időszakonként változhat. Előfordulhat, hogy egy-egy tárgy, amely egyedi voltánál fogva országos jelentőségű, szerencsés körülmények között igen sok példányban kerül elő, vagyis kerül a közgyűjteménybe, így az eredeti az idők folyamán már múzeumtörténeti jelentőségűvé válik. A lokálpatriotizmus a vidéki muzeális gyűjtemények létrehozója, és egyik legfőbb hajtóereje, így igen sokszor vélt sérüléseket szenved. Számos példát lehetne erre felhozni. A 60-as években Felgyőn avarkori kettős sirt találtak, melyet csongrádi Rómaó és Júlia néven ismertettek a napilapok. Jelentős társadalmi összefogással a siregyütttest múzeumba szállították. Ma már azonban e korszakból közel 100 hasonló leletet ismerünk. A csongrádi kettős sir tehát - annál is inkább, mert múzeumba került - elsődlegesen múzeumtörténeti fontosságú, nem pedig regionális vagy országos jelentőségű lelet. S ennek ürügyén kell gondolatsorunkat tovább építeni.

A muzeális emlékek közreadásának alapvető formája a kiállítás. Milyen tárggygyűjtéseket, témaköröket kell kiállításainknak összefoglalni, hogy lehetőség szerint a teljeségre törekedjünk? Szükséges-e, hogy a csongrádi kettős sir

Állandó kiállításon szerepeljen? Ez már egy régi problémája múzeumainknak, hiszen a kuriozitás csak egyik összetevője a múzeumi kiállításoknak. Abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy a szegedi múzeum állandó kiállításainak megrendezésében mindig is példamutató volt. A Móra Ferenc által rendezett tematikus kiállítások irányították a figyelmet arra, hogy a bemutatók célja nem lehet a tárgyak tömeges közszemlére tétele, hanem szükséges azok tematikus összefogása, elsősorban értelmezése. Itt Szegeden születtek az első olyan kiállítások, melyeket didaktikus kiállításoknak lehet nevezni. A törekvést napjainkban oly módon fejlesztjük tovább, hogy didaktikus kiállításaink nem egy múzeumra, hanem regionális egységekre vonatkoztathatók. Nem tartjuk ugyanis helyesnek, hogy egy-egy múzeum meglehetősen szűkös kiállítási lehetőségei mellett, a mindenáron, a minden bemutatásra törekdjék, hanem a gyűjtemények szerkezetének és a múzeum jellegének megfelelően a kiállításokat súlypontoszzuk. Így pl. Csongrád megye régészeti anyagát a szegedi, a hódmezővásárhelyi és a szentesi múzeumban mutatjuk be, a néprajzi anyagot Szegeden, Makón, Vásárhelyen és Csongrádon. Törekvéseink szerint a jövőben a helytörténeti és az egyéb kiállításokat is hasonlóképpen súlypontoszzuk.

Sok esetben felvetődik a kérdés, milyen hosszú ideig szükséges állandó kiállításainkat fenntartani. Az országos gyakorlat szerint 10-15 esztendeig, bár az installáció fel-frissítésével ez az időszak meghosszabbítható. Ennek a látószöglagosan hosszú időtartamnak két oka van. Sem a technikai, sem a tudományos lehetőségek nincsenek meg arra, hogy gyorsabb ritmusban újítsuk fel állandó kiállításainkat. Nem biztos ugyanis, hogy ugyanaz a forrásanyag más környezetben többet jelent a látogató számára. Másrészt szükséges, hogy a fontos, különleges jelentőségű muzeális tárgyakat a látogatók biztosan meglegljék. Erre a világ nagy múzeumai adnak példát, hiszen a bécsi Szépművészeti Múzeum II. emeletén a látogató évtizedek múltán is biztosan ugyanott találja azokat a kiemelkedő képzőművészeti alkotásokat, melyeket ismételten

meg kíván tekinteni. Ugyanakkor a rendszeres múzeumlátogató életkorával, képzettsége és szemlélete is változik, ezért a visszatérő látogató ugyanazt a tárgyat rokonkörnyezetben jobban befogadja, jobban tudja magában feldolgozni. Szándékosan nem beszélek a múzeumi szervezetre időnként teherként nehezedő kortárs képzőművészeti anyag bemutatásáról. Elsődlegesen a muzeális értékű képzőművészeti gyűjtemény közreadása lenne feladatunk, de ahol a körülmények ezt szükségessé teszik, vállalni kell a kortárs anyag bemutatását is. Az ország különböző régióiban itt is különböző feltételek és lehetőségek adódnak. A közművelődés ügyét tekintve alapjában véve a muzeális anyag lehet a mérce, melyhez a kortárs művészet alkotásait hasonlítaniunk kell, figyelembe véve természetesen azt a tényt, hogy a különböző időszakok különböző körülmények között létrejött alkotásai nemcsak művészeti, hanem számos más aspektusból is értékelhetők. A Csongrád megyéhez hasonló regionális kiállítási rendszer természetesen más megyékben más körülmények között valósítható meg, vagy teljesen más struktúrára van szükség. A jelenlegi kiállítási rendszerünk egyik legelesebb pontja ugyanis éppen az iskolai rendszerű oktatásban történő hasznosítás kérdése. A tanulók ugyanis a helyi kiállítóhelyek bemutatóiból nem azonos spektrumú tájékoztatást nyerhetnek. Azt azonban senki sem vonhatja kétségbe, hogy ez nemcsak múzeumi probléma, hiszen a fővárosban vagy a megyei városokban minden más közművelődési lehetőség sokkal szélesebb körű, mint a kisebb városokban. Ezek objektív feltételek, melyeken a tanulmányi kirándulások rendszerének jobb átgondolásával lehet segíteni. Nem biztos, hogy egy-egy kisebb település tanulói több ismeretet szereznek egy többszáz kilométeres utazás során - természetesen múzeumi területen -, mint saját megyéjük múzeumai kiállításainak tanulmányozása során szerezhetnek. Kiállítási struktúránkat éppen azért szerveztük a fentebb ismertetett módon, hogy azok könnyen elérhető részekből egységgé formálódjanak.

Muzeológiánk régebbi s egyfolytában vitatott kérdése, milyen információs szinten rendezzük meg állandó kiállításain-

kat. Sokan állítjuk, hogy az a követelmény, mely szerint egy kiállításnak olyannak kell lenni, hogy az analfabétáktól az egyetemet végzettekig mindenki egyformán értse, nem megvalósítható. Az természetes, hogy egyes kiállításból a különböző képzettségű rétegek különböző minőségű és mennyiségű információt raktároznak el, mégis úgy vélem, alapkövetelmény a középfokú képzettségi szint lehet, sőt kell hogy legyen. El kell kerülnünk azokat az alapszintű közhelyeket, hogy a kőkorszakban kőbaltát használtak, hogy a cseréptányérból ettek, hogy a kerék sohasem volt szögletes. Végezetül az állandó kiállítások témakörénél még egy fontos jelenségre kell felhívnom a figyelmet. Tapasztalataim szerint egy állandó kiállítás, melyben több ezer műtárgy látható, hogy úgy mondjam, nem emészthető meg egyszerre. Ahogy a látogató egy-egy nagy képtár festményei közül önkéntelenül kiválaszt néhányat, amelyek mélyebben rögződnek benne, a többi kiállításnál is elsődlegesen bizonyos részleteket tüntet ki jobban figyelmével. Az ismételt látogatás során sok esetben szinte magától adódóan fedez fel önmagának újabb és újabb olyan részleteket vagy együtteseket, melyek fölött korábban átsiklott. A kiállításokon közreadott igen széles körű, néhol részleteiben is kibontakoztatott, néhol nagyobb egységeket összefoglalt ismerettömeg elsajátítása nem egyszerű feladat még akkor sem, ha különböző katalógusok, akusztikus berendezések segítik azt elő. Nem beszélve a verbális tájékoztatásról, melyet rendkívül fontosnak tartok, s amely nélkül, véleményem szerint, bizonyos típusú kiállítások meghatározott tudásszintű rétegek számára nem teljes értékűek. A háttér információkat ugyanis nem lehet az installációba foglalni, s csak korlátozottan a kiállítás írott katalógusába. S ezen a ponton kapcsolódik igen szorosan a pedagógus szerepe a múzeumi kiállításokhoz, amennyiben iskola és múzeum kapcsolatáról beszélünk. Visszatérve a kiállítások problematikájához, az időszak kiállítások általában kisebb, részletesebben bemutatott, könnyebben elsajátítható témakört ölelnek át, mely sok esetben látványosabb is. Ezek az időszak kiállítások mintegy kiegészítik az állandó kiállítások mondanivalóját. Gondolhatunk itt a fázekasság technológiájára, egy-egy kiemelkedő személyiség életútjára,

vagy egyes évfordulók kaposán egy-egy fontos történelmi esemény feldolgozására. A múzeumi gyűjtemények jellegénél fogva szükség van e kiállításokra, és a lehetőségek is lényegesen nagyobbak, mint az állandó kiállítások esetében. Lehetőség van e kamaratárlatok mozgatására, több helyen történő bemutatására, üzemekben, iskolákban történő felhasználására. Sajnos még nincsenek meg annak a technológiai feltételei, hogy egy-egy vándorkiállítást vagy vándorkiállítások sorát módszeresen a tanmenethez kapcsolódóan mozgassunk, esetlegesen több példányban - már amennyiben kiállításoknál ez a kifejezés előfordulhat - állítsunk elő. Múzeumaink gyűjteménye ugyanis lehetővé tenné közel azonos szintű "több példányos" időszak kiállítások bemutatását. Hiszen bizonyos régészeti tárgyakból, dokumentumokból, ásványokból, kőzetekből, csigákból stb. nem egy-egy darab áll rendelkezésünkre. Így tehát pl. egyes védett madaraink hasznát ismertető időszaki kiállítás egy időben több helyen is bemutatható lenne.

Most jutottunk el fejtegetésünk során a múzeumi tárgyak közvetlen kapcsolatáig. Muzeológiai szempontból minden egyes műtárgynak kettős értéke van. Az egyik a forrásérték, mely az adott tudományágon belüli ismereteinket különböző szinten bővíti, kiegészíti. A másik az illusztrációs érték, amely adott esetben kiállításon vagy más közvetlen módon hozzájárul a már meglévő ismeretek kibővítéséhez, pontosításához, tárgyi formábaöntéséhez, vagy ha úgy tetszik kézzelfoghatóvá tételéhez. E kettős érték természetesen fedi egymást.

Ugyanígy kettős funkciója lehet a múzeumi tárgynak az iskola szempontjából is. Lehet, és a legtöbb esetben ez a fő funkció a tankönyvek anyagának illusztrációja, adott esetekben tárgyi megjelenítője, emberközelbe hozója.

Lehet azonban a tankönyvek anyagán kívüli új ismeretek forrása, melyek megszerzésére nincs lehetőség az oktatás hagyományos tanmenetén belül, ugyanakkor egyes témakörök el-sajátításánál jelentősen kiegészítheti a különböző objektív akadályok miatt néha meglehetősen szűk keretekbe szorított képet.

Természetesen mindkét esetben megfelelő módszerrel kell a muzeális tárgyak adatait információkat közvetíteni, hiszen a tárgy önmagában csak a szakértők számára jelent információbázist. Közismert a rossz példa, amikor az egykori pedagógus egy kis üvegcsét emelt fel a tanulók előtt és azt mondta: - látjátok gyerekek, ilyen a tenger. A kis palackba zárt tengervíz nem jelent tengert, mint ahogy egyetlen faragvány-töredékből sem lehet gótikus építészetet bemutatni. Egy csepp tengervíz elemzése azonban a tanulók számára is széles körű új ismereteket nyújthat, s egyetlen szárnyasoltár elemzése szerteágazó ismeretek elsajátítására nyújt alkalmat a gótikus festészettől az egykori viláképig, társadalmi rendig, vallástörténetig.

Hogyan használja vagy használna ki korunk iskolája mindazt, amit a múzeumban lévő lehetőségek rejtnek? Hazai múzeumügyünk Európa élvonalába tartozik. Kiállításai mindenkor a legkorszerűbb elvek figyelembevételével készültek. A közművelődés ügyével foglalkozó határozatok megjelenése óta intézményeink közművelődési tevékenysége megsokszorozódott. Korábban alig-alig találkoztunk főhivatású népművelőkkel a múzeumokban, a tárlatvezetéseket muzeológusok, majd egyetemi hallgatók tartották. Ma már minden nagyobb múzeum rendelkezik önálló közművelődési osztállyal, mely szervezi és tájékoztatja a múzeumlátogatókat. E hálózat kiépítése során számos kisebb-nagyobb nehézség jelentkezett. A legtöbb probléma abból adódott, hogy egyetemeinken, főiskoláinkon általános képzésű népművelők végeztek, akik elsődlegesen művelődési házakban való munkára képezték magukat. Így azután múzeumba kerülve hosszabb időnek kellett eltelnie ahhoz - és sok helyen e folyamat még napjainkban is tart - hogy megtalálják azokat a sajátos formákat, amelyek a múzeumi jellegű közművelői tevékenységre jellemzőek, illetve amelyek ezen a speciális szakterületen a leghatékonyabbak. Ebben az útkeresésben lassan-lassan sikerül a leghatékonyabb módszereket megtalálni, ámde mégis azt kell mondanunk, hogy az ideális lehetőségektől még messze vagyunk. Igaz ugyan, hogy a múzeumlátogatók többségét a tanuló ifjúság je-

lenti, akiket iskolai kirándulásaik vagy egyéb szervezések során csoportosan visznek a múzeumba. Ha azonban a számok mögé nézünk, rendszerint kitűnik, hogy a saját lakóhelyük múzeumait látogatják a legkevésbé rendszeresen. Ennek két oka van. Az állandó kiállításokat "ezt már láttuk" felkiáltással nem eléggé rendszeresen tanulmányozzák, pedig mint azt már kifejtettük, az ott nyert ismeretek elmélyítése nem is olyan egyszerű feladat. Az időszaki kiállításokról pedig sok esetben elvonja a figyelmet a más és más jellegű kulturális rendezvény, így azután elsiklanak fölöttük. Nem emlékszem arra, hogy pl. a szegedi rajzpedagógusok valaha is módszeresen látogatták volna múzeumunk tárlatait egy-két festőművész rajztanárt kivéve, aki a kiemelkedő fontosságú tárlatra elhozta kedvenc tanítványait. Ez pedig nyilván nem a múzeumi közönségszervezésnek a hibája. Nem arról van szó, hogy minden képzőművészeti bemutatóra minden diákot el kell hozni, hanem arról, hogy jelenkori képzőművészetünk főbb irányzatait ezeken a tárlatokon ismerhetik meg, itt van lehetőség alapvető izlésformáló nevelésre, itt van lehetőség korszerű szemlélet kialakítására. De ugyanez vonatkozhat más szakterületekre is, hiszen a Kőolaj és földgáz c. kamarakiállításunk minden tankönyvnél jobban szemlélteti a szénhidrogének útját a kialakulástól a fogyasztóig. Alkalmas arra, hogy a tanmenetnek megfelelően az adott témakörhöz kapcsolódóan ott órát tartsanak.

Az állandó és időszaki kiállítások rendszeres látogatásán kívül a múzeum és iskola közötti kölcsönös együttműködés legkorszerűbb formája a kiscsoportos foglalkozás. Ennek szép példáját adja a szegedi múzeum vasárnapi múzeumi matiné sorozata, amelyen különböző szakterületek jó ismerői foglalkoznak gyerekekkel úgy, hogy a muzeális tárgyakat a gyerekek kézbe vehetik, azokat tanulmányozhatják játékos szinten. Ezzel a "múzeumhoz szoktatjuk" a gyerekeket, olyan alapismereteket adva, amelyek a kérdéses szakterület további tudásanyagának elsajátítását megkönnyítik. Ezek a múzeumi szolgáltatások ingyenesek. Szélesebb körű kiterjesztésükre azonban elsősorban anyagi okok miatt nincs lehetőség. Több kapitalista országban

tapasztaltam, hogy középiskolák előadásokat, témaköröket rendelkeznek meg múzeumoknál, természetesen ellenszolgáltatás fejében, s akkor a múzeum megbizsa azt a nem szükségképpen az intézmény állományához tartozó kutatót vagy pedagógust, aki a szakterület kiváló ismerője, és lehetőséget biztosít arra, hogy az előadásokat vagy tanórákat a múzeumon belül a kérdéses tárgycsoport bemutatásával, részletes megismerésével megszervezhessék. Ott tehát a múzeumi propagandával foglalkozók elsődleges feladata a szervezés. Ezt például a világ egyik legnagyobb gyűjteményében, a British Múzeumban 3 fő végzi. A "bedolgozók" létszáma azonban igen magas.

A kutató muzeológusok általában ritkán alkalmasak arra, hogy a tanuló ifjúsággal megfelelő kontaktust teremtsenek, nincs is pedagógiai képzettségük. Egyébként is luxus, ha a jól képzett szakember a kutatásra fordítható idejét tárlatvezetéssel tölti. Erre ijesztő példák vannak, hiszen sokszor óvodai csoportok vezetői is megkívánják, hogy a gyerekeket egy-egy kiállításon a szakkutató kalauzolja. A szegedi és a vásárhelyi múzeumban is szerveztünk múzeumi történelemórákat, a tapasztalatok meggyőztek arról, hogy az egyes részkérdések ilyenén való tárgyalása sokkal hatékonyabb, mint a rendes tantermi óra során történő feldolgozás. Nyilvánvaló persze, hogy nem lehet minden történelem-órát, vagy természetrajz-órát a múzeumban megtartani, ki kell választani azokat a témaköröket, amelyekhez - mint mondtam - a múzeum illusztrációt adhat, s el kell különíteni azokat a témaköröket, amelyekhez a muzeális tárgyak a tankönyvekben foglaltaknál szélesebb körű, elmélyültebb, új ismereteket adhatnak.

Külön fontosnak tartom hangsúlyozni a specializálódást. Tapasztalataim szerint azok az iskolai kirándulások, melyek a pusztaszeri emlékparkban fejeződtek be, egy-egy rendhagyó történelem-óra keretében teljesen más szemléletű, elmélyült ismereteket nyújtottak mind a honfoglalásról, mind a felszabadulás, a földosztásról, mint amire egy-egy történelemóra keretében lehetőség nyílik. A korszerű múzeum adta lehetőségeket egészítik ki azok a filmvetítések, melyeken a muzeo-

lógia különböző szakterületei különböző témacsoportjairól készült filmeket mutatunk be. Reméljük, nincs messze az idő, amikor múzeumaink korszerű video-berendezésekkel is rendelkeznek majd. Bárki felvethetné annak a lehetőségét, hogy a video-berendezések beviszik a múzeumokat az iskolákba. E témakörrel már sokat beszéltek, ahogy a hangversenyt nem helyettesíti a lemez, a festményt nem pótolja a poszter, ugyanúgy a múzeumi környezetet, az eredeti tárgyak varázsát sem tudja visszaadni semmilyen video-berendezés, legfeljebb, és ez szükségszerű is, az ismeretek kiegészítésére szolgálhat.

Általános feladatunknak tartjuk, hogy az elmúlt évek sikeres kezdeményezéseit szélesebb körben fejlesszük tovább. Ehhez azonban kétirányú közeledésre van szükség. Ma már nyitott múzeumok állnak mindenütt az érdeklődők előtt, elébe mennek a várható feladatoknak. Ugyanakkor múzeumaink várnak arra, hogy a pedagógustársadalom közeledjék a közgyűjteményekhez, használja ki jobban azokat a lehetőségeket, melyek a múzeumokban rejlenek a tanulók ismereteinek kiszélesítéséhez és elmélyítéséhez.

Fejtegetéseim során kitértem, ha csak röviden is, a verbális tájékoztatás jelentőségére. Ugy vélem, ezen a téren van a legnagyobb lemaradás, hiszen kiállításaink, katalógusaink igen magas szintűek. Elvértve akad azonban csak múzeumpedagógus, aki tudja, hogy egy adott szakterületen belül mi az, amit az iskolai oktatás felhasználhat, és azt, hogy milyen szinten lehet és kell a múzeumi anyag kaposán az iskoláknak, illetve a tanulóknak átadni. Szeretnénk, ha ezen a téren a pedagógusok szorosabb társsá válnának. A múzeumok nincsenek arra felkészülve, hogy egy adott témakörből rövid időn belül 30-40 előadást, illetve bemutatót tartsanak. Ha példaként vesszük Szeged iskoláit, akkor valószínűnek tartható, hogy a sok-sok osztályban ugyanabban az időszakban kerül sor azonos tananyag elsajátítására. Ebben az esetben kézenfekvőnek tűnik a megoldás, elsőként maguknak a pedagógusoknak kell megismerkedniük a muzeális anyagban rejlő kiegészítő információk

értékével, az abból felszínre hozható lehetőségekkel, és a múzeumban kell azt a tanulóknak továbbítani. Hosszú időn keresztül vitatkoztunk azon, mi helyesebb, a múzeumot kivinni az iskolákba /különböző börrönd kiállítások, poszterbemutatók/ vagy a tanuló ifjúságot behozni a múzeumba. Véleményünk szerint mindkét lehetőséggel élni lehet, de a teljességre törekvés lehetősége nélkül az utóbbi megoldás mindenképpen hatékonyabb. Jelenlegi szervezeti és személyi ellátottságunk nem teszi lehetővé, hogy a vázolt feladatokat csak a múzeumok oldják meg. Szükségesnek tűnik, hogy a szakfelügyelők fokozottabban irányítsák a figyelmet a múzeumok és az iskolák közötti kapcsolat fontosságára, hogy a pedagógusok is érezzék át az ügy fontosságát. Nyilvánvaló, hogy nem minden múzeum alkalmas - mint arra már utaltam - a szakterület egészét felölelő feladat ellátására. Hiba is lenne, ha arra törekednénk, hogy minden kis kiállítóhely, vagy helytörténeti gyűjtemény ilyen igényeket elégítsen ki. Arra azonban törekednünk kell, hogy mindenütt messzemenően használják ki a helyi lehetőségeket.

Rövid összefoglalóban nem törekedhettem a szerteágazó kérdéscsoport minden egyes ágának részletes megrajzolására. Szándékom az volt, hogy felvillantsam a legfontosabb kérdéseket, s kísérletet tegyek arra, hogy a megoldáshoz vezető valamelyik utat megjelöljem, eddigi ismereteim birtokában, s annak tudatában, hogy a legsimábbnak tűnő út is torkolthat zsákutcába.

KÖZMŰVELŐDÉS ÉS LEVÉLTÁR

Az ember élete során folyamatosan tanul, művelődik, ismereteket sajátít el. Különböző életkorokban más-más helyen szerzi ismeretei javát. Kisgyermekkorban a szülői ház, később az iskola, majd a munkahely, a baráti és az érdeklődési kör a meghatározó. A tanulásnak, a műveltség szerzésnek ősi módja, az iskola mellett, kialakultak egyes korok színvonalának megfelelő más formái is. A feudalizmus idején a tradicionális-folklorisztikus /mélykultúra/ differenciálatlanul élt az egész közösség birtokában, elválaszthatatlanul beleszövődött annak életébe. A szűkebb, primer közösségben, családban kifejtett tevékenység mellett ebben az időszakban is megvoltak azok a formák, ahol nagyobb közösség keretei között bővíthették tudásukat az emberek. A fonó, a vásár, a búosújárás mind alkalmat adtak erre. A kapitalizmus kialakulásával még egy ideig fennmaradnak a tájékozódás, a világról szerzett ismeretek gyarapításának e módjai, azonban az egységes kultúra fokozatosan ágaira bomlik, létrejön az autonóm reprezentatív /magas/ kultúra és mellette a heteronóm-mindennapi kultúra. Ebben az időszakban a művelődést szolgáló régi formákat fokozatosan újak váltják fel. A színházakba, múzeumokba és könyvtárakba azonban kevesen járnak vagy járhatnak, és az ismeretszerzés más módja is, mint például az utazás sem mindenki számára megvalósítható álom. A népművelés akkor még kevésbé szervezett, az egyéni kezdeményezések, szép eredmények mellett több a tennivalók száma.

A szocialista forradalommal együttjáró kulturális forradalom idején alakulnak ki jobbra az iskolai és iskolán kívüli

műveltségszerzés mai formái hazánkban. Az akkor létrejött iskolarendszer, valamint a népművelés formái, szervezeti keretei módosultak, tartalmilag változtak, de lényegüket véve ugyanazt szolgálják mint abban az időben: a tudásszint emelését, a szabadidő kulturált eltöltését. Mindezt a korhoz igazítva és a jövő felé tekintve fejezte ki az 1974-es párthatározat, és kodifikálta a közművelődésről szóló 1976. évi 5. számú törvény, majd ennek 1035/1976. MT. határozatban foglalt végrehajtási utasítása. A törvény tételesen megfogalmazta a szocialista hazafiság elmélyítését, a népi-nemzeti hagyományok ápolását. Mindezek, a határozat és maga a törvény is a levéltárakra - a múltat írott dokumentumokban őrző intézményekre - jelentős közművelődési feladatokat hárított.

A levéltárak a többi közgyűjteményi területtől /múzeumok, könyvtárak/ eltérően, múltjukból és feladatukból következően sajátos, jóval zártabb intézmények, amelyek szakmai /az iratanyag megfelelő szempontú rendezése/, tudományos és részben közigazgatási funkciót is ellátnak. A középkor során itt őrizték a /királyi, egyházi és magán levéltárakban/ a földbirtok tulajdonjogát védő, biztosító okleveleket, amelyeket az arany és egyéb kincsekkel egyenértékűnek tartottak. Magyarországon a király okleveleit Budán a tárnoki házban - ahol a király, "az állam" értékes ingóságait tartották - őrizték. Az oklevelek korabeli értékét jól kifejezi, hogy a párizsi Archives Nationales középkori gyűjteményének ma is "Trésor des Chartes" /az oklevelek kincstára/ a neve. A későbbiek során az írásbeliség és a bürokrácia kifejlődésével csökkent az egyes iratok értéke, de vagyoni jogi és közigazgatási szempontból továbbra is szerepet játszottak a régebben keletkezett iratok is.

Hazánkban már 1723-ban törvényt hoztak az ország közlevéltáráról, 1756-ban pedig fel is állították az archivum regni-t. Sorra születtek a megyei levéltárak, és a náluk jóval korábban keletkezett városi levéltárak is fejlődésnek indultak a XVIII. század végén. A levéltárak, főképp a vidéki levéltárak a közigazgatással szoros kapcsolatban működtek.

Bár korábban sem zárkóztak el közművelődési funkcióik teljesítése elől, sőt a legtöbb levéltáros szívesen kapcsolódott be a helyi kulturális életbe, a honismereti mozgalomba és a helytörténeti kutató munkába, mégis a levéltárak a közművelődési törvény óta váltak nyitottá és kapcsolódnak be a fontos tevékenységbe.

A levéltárak, mivel a gyűjtőkörükhöz tartozó terület "történelmét" őrzik, a közművelődés egyik legfontosabb területén, a történelmi tudat alakításában vállalhatnak jelentős szerepet. Ha anyaguk rendezett, arra támaszkodva munkásoknak, diákoknak és értelmiségieknek is sok új ismeretet adhatnak egy település, megye, régió és az ország múltjáról is. Általánosan megfogalmazott történelmi tételeket vihetnek közel az olvasóhoz vagy a hallgatókhoz - a dokumentumok erejével. Egy-egy nagy, országos eseményt konkrét példákra támaszkodva, humanizálva, érzelmi töltéssel mutathatnak be, cáfolhatnak vagy igazolhatnak ismert nézeteket, felfogásokat. Tehát a levéltárak a múzeumoktól, könyvtáraktól - amelyek a közművelődés számos területén jelentkezhetnek - eltérően egy körben, a történelmi tudat formálásában, a szülőföldhöz kötődés érzelmi mozzanatainak erősítésében végezhetnek színes, sokoldalú tevékenységet.

1973-74-ben a levéltárak tíz pontban foglalták össze a levéltári anyag közművelődési célú felhasználásának formáit. Az első három, az őrizetükben lévő iratanyag tudományos igényű rendszerezése; folyamatos kiegészítése, gyarapítása, el látása a helytörténeti kutatást megkönnyítő segédletekkel a belső feldolgozó munkát jelentik. Ám csak látszólag nincsenek kapcsolatban a közművelődéssel, ugyanis az írott forrásokat csak kellő rendezettséggel használhatják a kutatók és a levéltárak tudományos munkatársai. Az ő tudományos publikációik adják azután azt az alapot, amelyre építve lehet a közművelő munkát végezni. A továbbiak: tudományos és népszerűsítő kiadványok készítése és közzététele, helytörténeti tanácskozások, előadások szervezése, kiállítások rendezése,

reprodukció gyűjtemények összeállítása, levéltár-látogatások szervezése, vezetése, levéltári napok, délutánok rendezése, a tömegkommunikációs eszközök felhasználása a levéltári anyag ismertetésére, és a honismereti mozgalom segítése jelentik a közvetlen formáját a levéltárak közművelő munkába kapcsolódásának. Jóllehet a felsorolt munkafajták többsége hagyományosan ismert, korábban a népművelés területén is alkalmazott, jól bevált módszer, felfrissítésük, megtöltésük új tartalommal újra hatékonná teheti e kereteket.

A fentiek jó példái a levéltári vagy megyei történeti olvasókönyvek. E munkák általában egy megye vagy város történetét mutatják be írásos dokumentumokkal. A forrásokat összefűző bevezető szövegek megelőznek minden egyes dokumentumot, megértésüket pedig magyarázó jegyzetek segítik elő. Éppen összetett voltukból eredően különböző életkorú és műveltségű emberek egyaránt forgathatják. Németh László a tudományos ismeretterjesztésről szólva ír arról, hogy az általános iskolás korosztályt inkább a történeti anekdóta ragadja meg, az általánosításokra, a rendszerezett tudás megszerzésére az ifjúkorban érik meg az ember, történeti tudásunk fehér foltjait eltüntető munkákat pedig felnőtt korban olvasunk szívesen. A jól szerkesztett történelmi olvasókönyv mindhárom igényt ki tudja elégíteni. Az általános iskolásoknak egy-egy dokumentum bemutatása, magyarázata vagy olvasása nyújthat élményt. A középiskolások egy-egy megye, régió történetének legfontosabb csomópontjait találhatják meg bennük kelő illusztrációval és magyarázattal, a tovább érdeklődők pedig a jegyzetekből és az ott megemlített szakirodalomnak utána nézve mélyíthetik ismereteiket. Ugyanez érvényes a különböző történelmi műveltségi szinttel rendelkező felnőttekre is. Ha valaki csak a megyetörténet lényegére kíváncsi, egy-más után olvasva a bevezetőket megkapja azt, akinek türelme és ideje van hozzá, végigböngészheti a forrásokat és az őket követő jegyzetapparátust is.

A megyei olvasókönyvek mellett számos más jellegű kiadványt is jelentettek és jelentetnek meg a levéltárak. Majd minden megyei levéltár évente, két évente tanulmánykötetet ad ki, amelyben a megye vagy régió történetének egy részletét feldolgozó, bemutató írások látnak napvilágot. A Csongrád megyei Levéltár például ez évben ötödik tanulmánykötetét jelen-teti meg. Iskolai oktatást segítő kiadványokat publikáltak Somogy megyében. Érdekességük, hogy egy-egy témát dolgoznak fel bennük a tananyaghoz kapcsolódva, és módszertani útmutatókkal is ellátják. Ilyen például a Reformkorszak és szabadságharc Somogyban vagy a Tanácsköztársaság Somogyban című két kötet. Hajdú-Biharban a Hazafias Népfront jubileumáról, Nógrádban a tanácsok megalakulásának 30. évfordulójáról emlékeztek meg dokumentumkötettel. Csongrád megyében a megye munkásmozgalmát a kezdetektől mutatja be a Válogatott dokumentumok Csongrád megye munkásmozgalmának történetéből című öt kötetből álló sorozat. A Békés megyei Levéltár kiadvány-munkáját a megjelent város- és falutörténeti monográfiák ka-rakterizálják. Mindössze néhány példát ragadtunk ki a sok kö-zül azzal a céllal, hogy a kiadványi munka sokrétűségét be-mutassuk.

A levéltárak az utóbbi időben nagyot léptek előre a hely-történeti konferenciák, tanácskozások, előadások szervezésé-ben. A TIT-tel közösen szervezett szabadegyetemi sorozatok, a különböző évfordulókra készített előadások mellett e munka-területen - az általában minden megyében megrendezett - le-véltári napok adják a közművelődési tevékenység leginkább reprezentatív rendezvényeit. Hozzá egyéb bemutatók: kiállít-ás rendezése, levéltárlátogatás biztosítása is kapcsolódik. Elvi megállapítások, általánosságok helyett Csongrád megyei példával mutatom be a levéltári napok sajátosságait. Lehető-vé teszi ezt a megyénkben megrendezett levéltári napok szer-vezésének és programjának hasonló volta. Jelen esetben tar-talmi kérdések vizsgálata nem feladatunk.

Csongrád megyében a levéltári napok rendezvénysorozata /három nap/ néhány éve már a készülő várostörténeti monográfiák munkálataihoz kapcsolódik Hódmezővásárhelyen és Szegeden, míg a megye többi városában: Csongrádon, Makón és Szentesen helytörténeti napot tartunk. A konferenciák tudományos és közművelődési fórumok egyszerre. Délelőttönként az illető várostörténeti monográfiák szerzői ismertetik legújabb kutatási eredményeiket. Az előadásokat hozzászólások és vita egészítik ki. A konferenciák hallgatóságát széles körűen szervezzük. A honismereti szakkörök tagjai, a közművelődési intézmények, helytörténeti kutatók és az iskolák kapnak meghívókat. Az előadásokra a középiskolából a tanárok szívesen hoznak történelmi fakultációs csoportokat. Nagyon helyesen, ugyanis az elhangzottak friss szakmai eredményeket tartalmaznak, amelyek nemcsak helyi szempontból érdekesek, hiszen a jó előadók országos kitekintést is adnak a hallgatóság számára. Délután kerekasztal-beszélgetést tartunk az egyes monográfiák kötetinek szerkesztői és szerzői számára, ahol a kötetek soron következő problémáit beszéljük meg. A kerekasztal-beszélgetés nyílt, az érdeklődők is jelen lehetnek vitáin. A levéltári napok idején megyei hálózatunk egységei Csongrádon, Hódmezővásárhelyen, Makón, Szegeden és Szentesen nyílt levéltári napot tartanak, és erre az alkalomra a meglévő állandó kiállítás mellett alkalmi kiállítást is rendezünk az egyes levéltárak iratritkaságaiból, vagy a jelentősebb évfordulókhoz kapcsolódva. A levéltár látogatására érkező csoportoknak a kiállításokon vezetést, és levéltár-történetet ismertető előadást tartunk.

A "genius loci", a hely szellemének ápolása során fontosnak tartjuk a megemlékezéseket megyánk nagy szülötteiről. Nemcsak országosan ismert hírességekre gondolunk, hanem olyanokra is, akik a szürkeségből kiemelkedve, egy-egy település életében fontos szerepet játszva munkásságukkal, országos elismerést váltottak ki korukban. Ők voltak ugyanis azok, akik az igazán nagy tehetségek mellett az ország, a vidék szellemi emelkedése miatt. Tudásuk, lelkesedésük, munkaerkölcsük, haladó szellemük közvetlen példájával hatottak tá-

gabb környezetükre. Ebben a szellemben helyeztük el szentesi szülőházának falán a jeles, Báoska-Topolyán élt orvos, Hadzsy János emléktábláját, és tartottunk emléktürelést jugoszláv-magyar részvétellel és előadókka a szentesi kórház és a levéltár rendezésében. A tapolyai rendezvényeknek ugyancsak aktív részei voltunk. E kulturális megmozdulás a két szomszédos község országhatár mellett élő lakossága között is erősítette a meglévő szálakat.

A rendezvényeink során helyes eljárásnak bizonyult, hogy a jó és sikeres kivitelezés érdekében társszervekkel fogtunk össze. A megyei és városi tanácsok művelődésügyi osztályai, a TIT és a múzeumi hálózat egységei, a megyei módszertani központ állandó partnereink. Alkalmanként üzemekkel, intézményekkel végezzük közösen a szervező munkát. A költségek és a szervezés terhei így jobban megoszlanak, és az ügy erejét növeli, ha azt többen magukénak érzik.

Kiállítások rendezése és levéltár-látogatások szervezése és vezetése területén tekinthetünk talán legmesszebb vissza a közművelődési munkában. Az Országos Levéltár megalakulása óta, a megyeiek a felszabadulás utáni időktől rendeznek kiállításokat, fogadják a látogatókat. Egyéb szervekhez hasonlóan a levéltárakban is állandó és időszakai kiállításokat tartunk, amelyeket vagy önállóan vagy más intézménnyel közösen rendezünk. Az utóbbi a szerencsésebb, mert a csak levéltári anyag bemutatása "papirizüvé" teszi a kiállítást, az ilyenek megtekintésekor pedig a néző gyorsan elfárad, és szinte élmény nélkül távozik, mivel megragadó erejű látvány nem köti le.

A levéltár-látogatások során az intézmény történetéről, feladatáról, az őrzött anyagról kapnak tájékoztatást az érdeklődők. Megtekinthetik a legféltettebb dokumentumokat, megnézhetik az anyag őrzésének módját. A levéltárlátogatást előre megbeszélt témájú előadással is egybe lehet kötni. Gyakorlati tanács a jó szervezés érdekében: célszerű a levéltár-látogatás időpontjában korábban megállapodni.

Közművelődési és kutatószolgálati tevékenységünkkel kapcsolatos a honismereti mozgalom támogatása is. A honismereti körök levéltári látogatását mindenképpen meg kell szervezni, hiszen ma, amikor a honismereti köröknek a tárgyi gyűjtő munkán már túl kell lépniük, e kis közösségeknek az egyszeri kapcsolatfelvételen túl, a további útjuk, esetleg az éves terv, tematika meghatározásában, elkészítésében segítségül szolgálhatnak a levéltárak. A honismereti mozgalom és a levéltárak kapcsolatának számos szép példája van országszerte, túl azon, hogy a tudományos munkatársak személyesen is részt vesznek a honismereti bizottságok munkájában. Megyénkben különösen szerencsés a helyzet, hiszen a megye mind az öt városában jelen van a levéltár, és dolgozói aktívan részt vállálnak a honismereti mozgalom feladataiból.

A tömegkommunikációs eszközök igénybevétele a levéltári ismeretterjesztésre, a közművelődési tevékenység hagyományos formája. A rádiót és a televíziót kevésbé, a sajtót, - a helyit és országosat egyaránt - a levéltárak felhasználják anyaguk bemutatására. A napilapok szerkesztőségei igénylik is a régi idők eseményeiről szóló cikkeket, és az újságolvasók táborá is szívesen böngészi azokat.

Amint a fentiekből látszik, kialakultak a munkaformák, amelyek keretében a levéltárak eredményesen fejthetik ki közművelődési tevékenységüket. Élnek is a lehetőségekkel. A megye városaiban a levéltárak a kultúra lámpásai. Megismerték őket, számítanak ismeretterjesztő munkájukra, élnek vele, felhasználják szellemi és tárgyi kapacitását. A Csongrád megyei Levéltár 1981. évi közművelődéssel kapcsolatos statisztikai adatai híven tükrözik ezt. Két önálló házi kiállítást rendeztünk a levéltári napok keretében. Önálló kiállítás készült Hódmezővásárhelyen Kiss Lajos születésének századik évfordulójára, és hat közös kiállításunk volt más intézményekkel. Október 7-9-ig rendeztük meg a levéltári napokat. Ötvenhat iskolai csoportot fogadtunk mintegy 1200 fővel. Egyetemi és főiskolai hallgatóknak tartottunk előadásokat a levéltár hasz-

nálatáról, a kutatás módjáról. Általános iskolai tanároknak hat órás előadássorozatot rendeztünk forráselemzésből. Részt vettünk a honismereti bizottságok munkájában, a "Szép vagy Alföld" és a "Munka és műveltség" vetélkedőben, számos TIT-előadást tartottunk, tizennégy cikket publikáltunk országos és megyei lapokban. A felsorolás híven mutatja, hogy egy területen, a történelem tudományán is lehet színes, változatos közművelődési munkát végezni. Az eredmények azonban nem tehetnek megelégedetté. A közművelődés terén - úgy érezzük - a továbbblépésnek számunkra nem a munkaformák növelésében, hanem a tervszerűség és folyamatosság biztosításában, a munka minőségének javításában és a helyi adottságok jobb kihasználásában kell megnyilvánulnia.

Miután áttekintettük a levéltárak által alkalmazott közművelődési módokat, nézzük meg, hogyan lehet ezeket alkalmazni a munkásművelődés területén, valamint az iskola és levéltár kapcsolatában. Mielőtt bármit megállapítanánk, hangsúlyozzuk: a kapcsolatok felvételében nem elégséges a levéltárak igyekezete, az üzemek, iskolák részéről is kezdeményezni kell a kapcsolat felvételét, hiszen a levéltárak munkatársai - a kerítésen kívül állva - nem tudhatják, hogy egy-egy üzemben, iskolában milyen igények mutatkoznak a történelem és a helytörténet iránt.

A levéltárak munkásművelődésben végzett tevékenységének - mint Takács Éva Somogy megyei levéltáros írta - két oldalát különíthetjük el. Az egyik az ún. ismeretterjesztés, azaz köztörténeti és leginkább helytörténeti ismeretek nyújtása, jobbra előadások formájában. A másik a módszertani, szakmai segítségnyújtás a politikai és a tömegszervezetek, valamint az üzemek részéről megmutatkozó igényeknek megfelelően. Az adott alkalomtól függően a két oldal természetesen keveredhet. A levéltár segítséget nyújthat az évfordulók megünneplésében, kiállítások rendezésében, illetve forgatókönyvének elkészítésében, bírálatában, vetélkedők kérdéseinek összeállításában, azok levezetésében, a zsűrizésben stb.

A módszertani segítségnyújtás további formái a szocialista brigádnaplók, krónikák készítésének megvitatása.

A munkásművelődésben a fentieken túlmenően sajátos formákat alakított ki a Somogy megyei Levéltár. Mint Takács Éva írja: "a kaposvári Textilművekben a vállalat szakszervezeti bizottsága találkoztat rendezett a levéltár dolgozói és a fizikai munkások között. A több órás rendezvény során először a levéltár igazgatója tartott előadást a megye történetéről, majd a levéltárosok ismertették a szocialista brigádok történetének megírásához és az üzemi krónikairáshoz szükséges tudnivalókat. Ezt követően beszélgetés kezdődött a gyakorlati munkáról: hogyan készíthetik el a brigádtörténeteket, az üzemi krónikát, és vita alakult ki a brigádnaplók tartalmi és formai kérdései körül". Van példa arra is, hogy krónikairó szakkört levéltáros vezet. Ugyancsak a Somogy megyei Levéltár a megyei művelődési házzal közösen pályázatot írt ki szocialista brigádok számára brigádjuk történetének megírására. Ezzel részint nagyobb tömegeket vontak be a honismereti mozgalomba, másrészt adott időpontban vallomásszerű leírások születtek a mai munkáséletéről és munkakörülményekről. A bátor kezdeményezés meghozta eredményét. 44 dolgozat készült el, amelyeknek terjedelme átlagosan egy ives volt. A legjobbakat a Somogyi Honismereti Híradóban jelentették meg, egy példányukat pedig a levéltárban helyezték el. Munkásgond, munkássors Somogyban címmel dokumentum-kötetet készítettek, tervezik a Munkáséletmód alakulása a felszabadulás után című kötet kiadását is. Somogy megye példája mutatja, hogy ötletességgel, rugalmassággal, odafigyeléssel milyen széles körű tevékenység kifejtésére nyílik lehetősége a levéltáraknak a munkásművelődés területén.

A XX. század iskoláját számos kihívás érte az utóbbi évtizedekben szerte az egész világon. Ilyenek többek közt a tömeges oktatás megszervezése, a tudományos ismeretek robbanásszerű gyarapodása után az új eredmények beépítésének gondja, a nevelés területén egyre agresszívebben jelentkező, legtöbbször nem kívánatos külső hatások ellensúlyozása, az egyes ge-

nerációk műveltségében, szemléletmódjában bekövetkezett és egyre mélyülő különbségek. Törekvés új iskolatípusok kialakítására, metodikai és egyéb kísérletek jelzik, hogy az oktatás, nevelés irányítói a felmerülő gondokra, problémákra keresik a válaszokat, a megoldási módokat. Nemcsak az egész oktatást átfogó, általános megoldások kerültek a próbálkozások során előtérbe, az egyes szaktárgyak nevelési keretében is sor került számos kísérletre. Az utóbbiakhoz kapcsolódva mintegy tizenöt évvel ezelőtt - a közművelődési törvény hatására is - tették meg az első lépéseket abban az irányban, hogy a humán jellegű tárgyak - főképp a történelem - oktatásában a tananyag színesítése, érzelmi hatások elérése céljából, valamint más pedagógiai és szaktárgyi szempontokból /pl. helytörténeti ismeretek bekapcsolása/ a könyvtárak, a levéltárak és a múzeumok felhalmozott anyag- és ismeretbázisát, személyi és tárgyi potenciálját hasznosítsák. Az elmúlt másfél évtizedre visszatekintve úgy tűnik, hogy az együttműködés az iskolák és közgyűjteményi intézmények között életképesnek bizonyult, az eddig elért eredmények a kapcsolatok minőségi, tartalmi oldalát illetően továbbfejleszthetők.

A levéltárral felvett kapcsolat során tanár és diák egyaránt sokat kaphat történetiszemléletének formálásában. A konkrét, archivumban végzett munka, a dokumentumok olvasásakor jelentkező érzelmi hatásokon túl, emberközpontú történetiszemléletet alakít ki, ösztönöz a minőségi teljesítményekre, szolgálja az ismeretek felfrissítését, megerősíti az írásos dokumentumok iránti tiszteletet, amely megosappant a bürokrácia felduzzadásával.

A levéltárak, mint a történettudomány fő forrásait őrző intézmények a történelem szaktárgyi óráinak színesítéséhez, gazdagításához, főképpen helytörténeti órák tartásával, illetve azok során felhasználható segédanyag gyűjtésével járultak hozzá ezideig. A levéltári anyag beépítésének módjáról az iskolai oktatásba számos cikk, tanulmány jelent meg a pedagógiai és a levéltári szakajtóban. A fentiek alapján a levéltár és az iskola kapcsolatának kialakításakor három fő

forma körvonalait rajzolhatjuk meg. E formák mindegyike létrejött a megye iskolái és a Csongrád megyei Levéltár között is.

A tanítási órán hagyományos módon az adott történelmi esemény tárgyalásakor az anyag konkrétta tételét szolgálva, illusztráló jelleggel néhány forrás bemutatására kerülhet sor. Nagyobb metodikai eljárásunk hatása, ha sikerül az illető forrást eredetiben vagy legalább xerox másolatban bemutatni, hiszen már maga a papír minősége, az írás formája, fogalmazása, az esetleges pecsét a kor hangulatát hordozza, szimbolizálja, megjeleníti a kort. Még több eredményt érünk el, ha értő tanári magyarázattal "megszóltatjuk" forrásunkat, azaz értelmezzük, a kor viszonyainak ismeretében magyarázzuk egy-egy mondatát.

Általában tanítási óra keretében történik a levéltár látogatása. Az itt elhangzó előadások váza kialakult, a korábbiakban utalást tettünk erre. A helytörténeti órák színvonalas megtartásában nyújthat legtöbb hasznosítható segítséget a levéltár. Az ilyen órák sajátos formája az itt is jól alkalmazható csoportfoglalkozás. Ne csak a forradalmi sorsfordulókhoz kapcsolódva szervezzünk ilyeneket, gazdaságtörténeti, hivaltörténeti témájú órákat is tarthatunk, nem is beszélve a művelődéstörténet területéről. A magyar kapitalizmus kialakulásának időszakából például az alábbi módon tarthatunk órát csoportfoglalkozással. Egy csoport az ország fejlődéséről szólna, a másik a megyei vagy helyi vonatkozását dolgozná fel. A harmadik, negyedik egy üzem alapításának körülményeit, működését dolgozná fel eredeti dokumentumok segítségével. Nem az egész folyamatot, hanem annak néhány karakterisztikus elemét mutatná be. E feladatot több csoportra is lehet bontani. A tanárra a végső összegzés, és a csoportok munkájának értékelése maradna. Az óra megtartásával kapcsolatosan az előzetes tanári felkészülésnek kell alaposnak lennie. A levéltárosok azonban ebben kellően eligazítják. Javaslatot tesznek arra, hogy melyek lennének azok az üzemek, amelyek feldolgozásra kerülnének, a legfontosabb dokumentumok másolatát is kézbe adják. A tapasztalat szerint a többlet munka megtérül, mert a dokumentumok

feldolgozása maradandó élményt nyújt a diákok számára.

A tanítási órán kívül szakköri foglalkozás is tartható a levéltár közreműködésével. A szakköri foglalkozások témája nemcsak helytörténeti jellegű lehet /pl. nagy történeti sorsfordulók és a szülőföld/, hanem irattan, családtörténet, rétegek, testületek összetételének szociológiai vizsgálata is szerepelhet a szakkörök tematikájában. Kutató klub megszervezésére is nyílik lehetőség. E forma keretében a levéltári kutatások módjával ismerkedhetnének meg azok a diákok, akik a történelem iránt érdeklődnek, vagy egyetemen, főiskolán szakjuknak kívánják választani. A klub tagjai az Országos Középiskolás Tanulmányi Verseny tételeinek megfelelő anyag feldolgozását is vállalhatják a levéltár segítségével. Annál is inkább jó programnak bizonyul ez, mert középiskolás diák önállóan nem kutathat levéltárban, a történelem pályatételek kidolgozásához pedig általában szükséges a levéltári kutatómunka.

A gimnáziumokban bevezetett fakultációs oktatás során a történelem is gyakran a választott tárgyak sorába kerül. A fakultációs tanmenetekben a történelem forrásainak tárgyalásakor szerepel a levéltár is. E szűkszavú megfogalmazás tág lehetőségeket biztosít a szaktanároknak a megadott időkeret gazdaságos kitöltésére. Mivel a gyakorló pedagógus jelenlegi iskolarendszerünkben dolgozva egyre távolabb kerül - néhány kivételtől eltekintve - a kutatóhelyektől, így a levéltáraktól is. Ugy véljük, jó szolgálatot teszünk azzal, ha a fakultációs csoport számára általunk elképzelt témák elméleti vázát közreadjuk. Az általunk javasolt megoldás, úgy érezzük, tartalmi vonatkozásban az iskola és levéltár kapcsolatának elmélyítését is elősegíti.

TÉMATERV

I. Levéltártörténet, levéltári alapfogalmak

- A** - A levéltárak az írásbeliség kialakulásával egyidőben jöttek létre;
- Magyarországon az írásbeliség kialakulását /az írásbeli ügyintézés bevezetését/ 1181-től számítjuk. Idézni lehet III. Béla oklevelét, amelyben elrendeli az ügyek okleveles rögzítését;
 - A magyar levéltárügy rövid története;
 - A megyei levéltárak kialakulása, az illető helyi megyei levéltár története;
 - A tanácsrendszer létrejöttével bekövetkező változások, a mai helyzet.
- B** - Mi a levéltár? A levéltár becses, történelmi értékű adatokat tartalmazó iratok megőrzésére létesített intézmény, illetve ennek épületei, helyiségei;
- A levéltár az őrzött iratokat rendszerben /fondfőcsoport, fondcsoport, fond, állag, sorozat, ügyirat, irat/ tárolja;
 - A fond két fajtája:
 - a/ A szerves fond valamely szerv vagy személy működése során hozzá érkező vagy nála keletkező és rendeltetésszerűen nála maradó iratanyag;
 - b/ A gyűjtemény különböző szerves fondokból származó, valamilyen szempont szerint összegyűjtött iratanyag;
 - A levéltárakban lévő iratanyagra vonatkozóan a fondjegyzékből, a raktári jegyzékekből és a tematikai feltáró cédulákból lehet tájékozódni.
 - Kutatás a levéltárban csak a tizennyolcadik életévét betöltött állampolgár számára lehetséges önállóan.

A fenti vázlat alapján tartott előadást szemléltetésnek kell kísérnie és gyakorlatnak követnie.

II. Irattan

A levéltártudomány középkori és újkori irattant különböztet meg. A középkori irattan szerint háromféle irattípust: az okleveleket, aktákat, leveleket különböztetjük meg. Az oklevél jogi jelentőségű ténnyről szóló, meghatározott írásos formák szerint kiállított írásos bizonyítvány, önálló irat. Az akta: az idők folyamán az akta és az oklevél közötti formai különbségek elmosódtak. Lényegi különbség a kettő között, hogy az akta az illető ügy folyamatának egyik állomását mutatja, az ügy előkészítő folyamatában van szerepe. Eszköz a cél elérésében, az oklevél pedig az ügy végeredményét tartalmazza. A levél egyszerű írásbeli közlemény.

Az okleveleket belső és külső ismertető jegyeik alapján különböztetjük meg egymástól, vagyis nyitott /pátens/ és zárt lehet a megpecsételés módja szerint, azaz külső szempontból vizsgálva, tartalma szerint pedig lehet kegynyilvánító, kormányzati vagy bíráskodással kapcsolatos.

Az oklevelek belső szerkezetük szerint az alábbi módon tagolódnak. A bevezetéshez tartoznak az oklevéladó neve, címe /címei/ és a megszólítás, üdvözlés /salutacio/. A rendelkező rész elemei: a jelmondat vagy bölcselkedő rész /arenga/, amelyben a később következő intézkedés elvi indoklását találjuk. Ezt a kihirdetés /promulgatio néhány szava követi, majd a narratio, ez elbeszélő rész, amelyben az oklevél által ki nyilvánított jogi tény előzményeinek elbeszélésére kerül sor. Az oklevél lényegét a rendelkezés /dispositio/ fejezi ki. Ezt követi a rendelkezés megszegőivel szemben kifejtett fenyegetés /sanctio/, továbbá az oklevél hitelességének, tartalma megerősítésének a jelölése /corroboratio/ pecséttel, aláírással. Az oklevél záró részéhez a dátum tartozik, és az ünnepesebb királyi levelknél az un. méltóságnévsor, az oklevél kiadása idején hivatalban lévő egyházi és világi méltóságok nevének felsorolása.

A fentiekben leírt oklevélrészecskék nem találhatók meg minden egyes oklevélben. A sorrendet sok ezer oklevél irattani vizsgálata után állapította meg az oklevéltan tudománya.

Általános séma az oklevelek vizsgálatához. Meglepő összefüggéseket tárhatunk diákjaink elé, ha az oklevél szerkezetét összehasonlítjuk egy mai hivatalos levél strukturájával. Az archaikus elemek átalakulva, de ma is élnek. A küldő neve, a megszólítás, az előzmények ismertetése, a rendelkezés, a fenyegetés, a megerősítéssel /pecsét/ és keltezéssel együtt megtalálhatók a mai hivatalos levelezés termékein. Gyakorlati példa az oklevelek belső szerkezeti elemzésére.

Az oklevéladó neve és címe

Mi, Mátyás, Isten kegyelméből Magyarország, Csehország stb. királya.

Kihirdetés

Emlékezetül adjuk mindenkinek stb.

Böloselkedés

Mivel a királyok dicsősége a népek sokaságában, az országok ékessége és ereje pedig a városok békességében és gazdagságában van, hasznos tehát, ha a fejedelmek teljes szorgalmukkal törekednek a népek megőrzésére és a városok gyarapítására, ugyanis ezekből származik a királyok és az országok haszna, hogy ezáltal az uralkodó elhatározása és gondoskodása is dicsérettessék, és az ország jó állapotát, hasznát és előnyét szolgálják. E dolog folytán akarjuk a mi Gyula /Gywla/ nevű városunkat kegyünkkel megajándékozni, hogy annál inkább növekedjék az a /város/ a polgárok és lakosok gyarapodásában a mi hasznunkra, minél inkább tudja, hogy királyi kegyünk és jóindulatunk követi.

Jogi tény előzményei

Ennélfogva értesülést nyervén Gyula városunk bírása, polgárai és lakói, valamint összes kereskedői részéről tett könyörgésről.

Rendelkezés

E polgárokat, lakosokat és kereskedőket, mostaniakat és jövőbelieket, akik előbb mondott Gyula városunkban élnek és tartózkodnak, de az egész közösséget is mind a királyi, mind bárki más tulajdonában lévő - akár földeken, akár vizeken bármiféle kereskedelmi cikkek és eladó javaik és más, bármilyen nemű és fajú saját dolgaik után Magyarországon és bármiféle vámhelyeken szedendő - vámok fizetése alól örökre kivesszük, felmentjük és felszabadítjuk, és jelen levelünk ereje révén kivesszük, felmentjük és felszabadítjuk.

Fenygetés

Ezért nektek, hűveinknek, a mi és mások összes és minden egyes, bárhol Magyarország határain belül lévő és leendő vámosainak, akik tudomást szereznek jelen levelünkről, ennek során keményen megparancsolva meghagyjuk és elrendeljük, hogy a jövőben mondott Gyula városunk említett polgárait, hoszpeszeit, kereskedőit és lakosait, akik ott laknak, sem a mi, sem mások bárhol Magyarországon lévő bármiféle vámhelyein kereskedelmi cikkek, eladó javaik és más, bármilyen nemű és fajú saját dolgaik után előbb mondott kegyes felszabadításuk ellenére sehol és semmi módon ne merészeljék valamiféle vám megfizetésére is szorítani és kényszeríteni, sem őket vagy közülük mást a vám meg nem fizetése okából személyükben vagy dolgaikban meggátolni vagy megkárosítani.

Megerősítés

Parancsoljuk, hogy jelen levelünket, melyet függő peosétünkkel erősítettünk meg, adják vissza a bemutatónak.

Keltezés

Kelt Budán, 1476 június 20-án /Krisztus szent testének ünnepe utáni ötödik napon/. Magyarországi uralkodásunk 19., csehországi uralkodásunk 8. évében.

Az újkori irattan kétféle iratfajtát, a hivatalos és magán iratokat különbözteti meg. A hivatalosakat kormányzatai, gazdasági és egyházi iratokra bontja. A magániratoknak pedig két kategóriáját, a családi és személyi iratokat említi meg.

Az újkori irattan a levéltári iratok vizsgálatára háromféle módszert dolgozott ki. A küldők és címzettek viszonya alapján elemez a szisztematikus irattan, az iratok formáját és szerkezetét az analitikus irattan vizsgálja, az iratok keletkezését a genetikus irattan módszerével lehet követni.

A szisztematikus irattan a címzők és címzettek alá- és fölérendeltségi viszonyaiból indul ki. Ez alapján három formát állapít meg: leirat, átirat, felterjesztés /kérvény/. Ezen kívül belső ügyviteli iratok elemzésével is foglalkozik. Az alábbi formákat állapítja meg: ügyviteli könyvek /iktató-, mutató-, jegyzőkönyvek stb./, nyilvántartások /személyi-, anyag-, pénzügyi/ összeírások, számadások, munkatervek, beszámolók, egyéb feljegyzések. Az analitikus irattan szerint az iratok külső ismertető jegyeihez tartoznak a papír méretei /fólió, negyedré, irodai szabvány stb./ és a megpecsételés módja. A belső ismertető jegyek vizsgálata során a küldő nevével, a cízéssel, a rendelkező résszel, a dátummal és egyéb iratszerkezeti elemekkel foglalkozik.

A genetikus irattan az iratokat az ügyvitelben elfoglalt helyük szerint vizsgálja, és az alábbi fajtákat állapítja meg: beadvány, kiadvány, fogalmazat, tisztázat, eredeti irat, másodlat /másodpéldány/, másolat. A másolat lehet: átirat, hasonmás, szöveghű, kivonatos, teljes, egyszerű, hitelesített, egy-

korú, kései. Tartalmi és formai jegyek alapján bizonyítja az irattan az iratok valódisága mellett az esetleges hamisságot is.

Miután áttekintettük a levéltárak által végezhető közművelődési munka formáit, és bemutattuk alkalmazási lehetőségeket két fontos területen, a munkásművelődésben és a levéltár, valamint iskola kapcsolatában, befejezésül a közművelődési dolgozók és pedagógusoknak egyaránt erőt, kitartást és odafigyelést kívánok, hogy maguk is, - ne csak a levéltár -, kezdeményezően lépjenek fel, alakítsanak ki kapcsolatokat a levéltárakkal. Nem fogják megbánni!

A FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM JEGYZÉKE

- 1./ Kics Dezső: A levéltárak és közművelődés. Levéltári Szemle, 1974. 2-3.
- 2./ A levéltárak szerepe a közművelődésben címmel 1977-ben Szegeden rendezett konferencia írásos anyaga
- 3./ A Csongrád megyei Levéltár 1981. évi beszámolója
- 4./ Blazovich László: Az oktatás szolgálatában. Kézirat.
- 5./ Vitányi Iván: Kulturális fejlődés - kulturális politika. Valóság. 1982/5.

ÜZEM ÉS ISKOLA

Az üzem és az iskola kapcsolata több évtizedre nyúlik vissza. Az üzem termelő és értékesítő tevékenységet, az iskola oktató-nevelő munkát végez. E kettőnek sokoldalú összhangját szükséges megteremteni. Az iskola feladata a felnövő nemzedék felkészítése az életre, a gazdaságban és a társadalomban való helytállásra. Az MSZMP KB oktatáspolitikai állásfoglalásának indoklásában Óvári Miklós az iskola feladatát a következőkben hangsúlyozta: "A felnövő generáció szocialista nevelése egész társadalmunk ügye. Ezért az iskola nevelési törekvéseit a társadalom valamennyi intézményének támogatnia kell."

Az üzemek és iskolák kapcsolatának számos ragyogó példáját ismertük meg népünk történetéből. A Magyar Tanácsköztársaság időszakában az üzemi munkások mutattak példát abban, hogyan kell a munkáosztálynak felelősséget vállalnia az ifjú nemzedék felneveléséért. Munkás lakta körzetek iskoláinak tanulóit élelemmel látták el, gondoskodtak pihenésükről és szórakozásukról. A tanoncisiskolában pedig egy-egy tanuló fölött patronálást vállaltak.

A felszabadulást követően az iskolák államosításánál az üzemek munkásai adtak segítséget a falusi, községi, városi iskoláknak. Az általános és középiskolai politechnikai képzés bevezetésekor üzemek vállalkoztak a tanulók munkára nevelésének segítésére.

Széles körű tv-akció bontakozott ki az 1960-as évek közepére. A szakmunkásképzésben az üzemek és iskolák közötti kapcsolat igen széles, szinte felsorolhatatlan köre alakult ki. Az iskolák pedagógusai részt vettek az üzem kulturális programjának szervezésében, a felnőttek oktatásában, a tanulókkal együtt pedig termelési gyakorlaton, nyári és őszi közhasznú munkákon.

A kapcsolat szervezett formája az "Egy üzem egy iskola" mozgalom

A SZOT és az OM 1975-ben megfogalmazott felhívása az "Egy üzem egy iskola" - mozgalomhoz széles körű társadalmi méretekben kibontakozott akció következménye volt. Felhívta az iskolák és üzemek figyelmét, hogy kapcsolataik további erősítése érdekében hosszútávú szerződésben rögzítsék az együttműködés feladatait. /1. sz. melléklet./

A mozgalom korábbi és jelenlegi szakaszában is természetes módon közrejátszanak a szubjektív és objektív tényezők. Bár a szubjektív tényezők szerepét egyes vélemények túlzottnak és károsnak tartják, mégis nélkülözhetetlenek a kapcsolatok fenntartásában. Szerencsére az ismert szubjektív tényezők pozitívan befolyásolták az iskolák és üzemek kapcsolatát. Biztosan volt olyan iskola, mellyel több üzemnek volt szülőikön és gyerekeken keresztül kapcsolata, s így a több üzem egy iskola szerepkör alakult ki. Biztosan volt olyan is, ahol több iskola volt érdekelt egy üzemnél, s ennek következtében egy üzem és több iskola kapcsolata erősödött. A kapcsolatok tartóssá tétele feltétlenül megköveteli, hogy az iskolák és üzemek szerződésben állapodjanak meg az együttműködésről.

A kialakult vélemény szerint "Egy üzem egy iskola"-mozgalom keretében célszerű az általános iskolák és az üzemek kapcsolatát erősíteni. Arra kell törekedni, hogy egyetlen olyan iskola se legyen, melynek nincs valamely üzemmel kapcsolata. Különösen nagy jelentősége van az anyagi, erkölcsi és emberi tényezőknek. A felnövekvő nemzedék világnézetének

alakításában, nevelésében jelentős szerepe van az üzemláto-
gatásoknak, a technikai jellegű szakköröknek, a termelési gya-
korlatokon való részvételének. Cél - a közhasznú társadalmi
munka anyagi értéktermelésén túl - munkára nevelni a fiatalo-
kat.

A pályaválasztásban való együttműködés, a dolgozók mű-
veltségét gyarapító iskolák, tanfolyamok szervezése, az úttö-
rő csapatok és a szocialista brigádok találkozási mind megany-
nyi ember magatartását, világnézetét formáló tényező. Mind az
általános iskolák, mind pedig a középiszkolák tanulójának tech-
nikai és műszaki szemléletének alakításában nagy szerepe van
az üzemmel tartott kapcsolatnak.

Az üzemek és iskolák együttműködése a pályaválasztásban

A pályaválasztás nevelési folyamat eredménye. Meghatá-
rozója az egyén képessége, rátermettsége, érdeklődése, von-
zalma egy szakma iránt. Az elmúlt időszakban sok ellentmondás
volt tapasztalható a pályaválasztás terén. Mind több terüle-
ten és szakmában szenvedett csorbát a társadalmi elvárás, a
népgazdasági és egyéni érdek.

Nem hatalmi és akadémikus kérdésként vethető fel az,
hogy a pályaválasztást determinálja a tanulók osztályzata
pl.: a gimnáziumba eleve az ötös, szakközépiszkolába a négyes
és a szakmunkásképző iskolákba a közepes vagy annál gyengébb
osztályzatú tanulók jelentkeznek. Tény, hogy a szakmunkásképző
intézetekbe beiskolázott tanulók tanulmányi eredménye az el-
múlt 5-6 évben lényegesen, mintegy 4-5 tizeddel romlott. Egy
oktatási intézmény beiskolázási adatait példaként mellékelem.
/2. sz. melléklet/ Természetesen része van ebben a szülőknak,
a tanulóknak és a beiskolázó iskolának egyaránt.

Ezen belül meghatározott tényező a szakmák rangja, mely-
nek kialakulását elősegítette:

- a fizikai munka milyensége és mennyisége a szakmán be-
lül;

- a divatos, jó mellékjövedelmet biztosító lehetőségek;
- a szakmunkásképzés fejlesztésénél figyelembe vett elméletigényes és gyakorlatiasabb szakmák tantervének bevezetése.

A pályaválasztásban szerepet játszik a továbbtanulás lehetőségének demokratizmusa, amely társadalmi rendünk alapvető céljainak megvalósítását szolgálja. Bár az a tapasztalatunk, hogy a fizikai munkás szülők többségének a gyermeke szakmunkásképző iskolába jelentkezik és jár. A szakmunkásképző intézetbe járó tanulók szülei 80-82 %-a fizikai munkás.

A problémához tartozik az a vita, ami a szakmunkásképzés körül alakult ki, az ugyanis, hogy kell-e, szükség van-e ennyi szakmunkásra? A társadalmi elvárások teljesítése, a beiskolázás érdekében igen nagy erőfeszítéseket kell tenni az iskolának, az üzemnek egyaránt. A beiskolázás kialakult árnya megfelel követelményeinknek. A következő időszakban is a szakmunkásképző iskolába iratkozik be az általános iskolát végzett tanulók közel 50 %-a. A jó pályaválasztás, a pályán és szakmában maradás feltételét biztosítja.

Az Országos Pályaválasztási Intézet adatai szerint a szakmunkásképző iskolákban a lemorzsolódás országosan mintegy 20 %.

Az okok között a következőket találjuk:

	I.	II.	III.
betegség	4,9	4,4	3,5
fegyelmi	3,8	8,9	15,1
családi ok	17,1	21,6	25,6
bejárási nehézségek	2,1	1,4	0,5
szakmából eredő	<u>20,4</u>	13,3	7,2
tanulmányi eredmény	35,8	32,4	29,8
egyéb ok	15,9	18,0	18,3

A helytelen pályaválasztásra utal a szakmából eredő lemorzsolódás. A lemorzsolódás aránya szakmai csoportonként is más, divatos szakmáknál 6-8 %, a kozmetikus, a fodrász, a fényképész szakmánál 5-6 %, autószerelő, műszerész szakmában 3-4 %. A lemorzsolódás a hiány-szakmákban 25-30 %, a hegesztő, az öntő, az állattenyésztő szakmában 30 % fölötti.

A helyes, reális pályaválasztásban mind nagyobb felelősséget kell vállalni az üzemnek és az iskolának. Ezért kell az üzemi és az iskolai pályaválasztási felelősök fontos szerepét hangsúlyozni. Tevékenységüket a Pályaválasztási Intézet irányító munkájával hivatott segíteni. Egyedül a bonyolult pályaválasztási munkát elvégezni nem tudnák, ezért feltétlenül szükséges a sokoldalú támogatás. Természetesen senki sem követelheti, hogy a több száz szakmát minden pedagógus vagy éppen a pályaválasztási felelős ismerje. Erre hivatottak a pályákat ismertető brossurák és könyvek, valamint szóróanyagok. Viszont ma már elvárható, hogy minden intézmény ismerje a területéhez tartozó munkaerő-igényt, és erre készítse fel tanulóit.

A pályák iránti érdeklődést az általános iskolában már az alsó tagozatokban, személyre szólóan és célratörőbben az V. osztályban meg kell kezdeni. A VII., VIII. osztályban és a középiskolában mind tudatosabbá kell válnia a pályaválasztásnak. A pályaválasztás nem lehet propaganda és kampány-feladat. Illeszkednie kell az oktatási intézmények nevelési rendszeréhez, az egyén képességéhez, tehetségéhez és érdeklődéséhez. A megfelelően választott szakma biztosítja a pályamaradásnak, a munkában való helytállásnak.

A pályaválasztást segítő tevékenységi formák

Állandó és rendszeres kapcsolat tartása az iskola és az üzem között. A kapcsolat legtermészetesebb formája az üzemben dolgozó munkás szülők felkérése arra, hogy munkájukról, szakmájukról és üzemükről beszéljenek egy osztálynak, egy rajznak, vagy egy kisebb érdeklődő csoportnak. A személyes kapcsolat

szerepe és jelentősége vitathatatlanul jobb minden más módszerénél. A realitások mellett olyan érzelmi kötődés alakulhat ki, ami minden másnál nagyobb hatást gyakorol.

Ipari és mezőgazdasági üzemek látogatása kötelezően szerepel különböző tantárgyak tanterveiben. Nagymértékben hozzájárulhatna a szakma és a pályaválasztáshoz az, ha a pedagógus jól felkészül az üzemlátogatásra. Ezeken a látogatásokon természetesen meg kell ismerkedni a tanulóknak az üzem termelésével, eredményeivel, munkájával. Jó alkalom nyílik arra, hogy egy-egy termék előállítása során a hozzá szükséges sokoldalú szakértelmet képviselő munkást is bemutatják. Az elmúlt időszakban a munkára nevelés fontos tényezőjévé vált a technika tantárgyának bevezetése az általános iskolában. A technikai szemlélet kialakítása mellett nagy szerepe van a szakma megismertetésében is.

Mind több iskolában találhatók technikai jellegű szakcsoportok, ellenben egyre kevesebb azoknak a száma, melyeket üzemek patronálnak, vagy üzemi szakemberek irányítanak. Még alacsonyabb azoknak az üzemi szakköröknek a száma, amelyet az üzemben szerveznek, általános iskolai tanulók részére. A kibontakozó üzemi, közművelődési mozgalom kapcsolatteremtő lehetne az üzem és iskola között.

A KISZ által kezdeményezett szakmunkástanuló napok alkalmassá válhatnak a pályaválasztás segítésére, ha azt minden üzemre és minden iskolára kiterjesztik.

Örömmel üdvözölhetők azok a kezdeményezések, amelyek szakmunkásképző iskolák és általános iskolák közötti kapcsolatban jöttek létre. Az üzemek segítségével bemutatják a volt tanulók termékeit, produktumait, valamint azokat a szakmákat, melyeket elődeik választottak.

A szakmai napok szervezése az üzemekben alkalmat ad egy-egy iskolának arra, hogy a tanulók érdeklődésüknek megfelelően meggyőződjenek egy vagy több szakma követelményei-

ről. A szakmai napokat szervezhetik üzemekben és iskolákban egyaránt.

Az üzem munkáját bemutató szekrények, tablók, amelyeket az iskolákban helyeznek el, napról napra felhívják a tanulók figyelmét az adott szakmára.

A bemutatott üzemen keresztül a tanuló figyelmét a szakmára és a helyes pályaválasztásra irányítja. A személyes kapcsolatok szerepe felbecsülhetetlen értéket jelent, ezért helyes ha az iskola egy-egy végzett tanulója ifjú vezetőként az iskola úttörőcsapatánál dolgozik. Tapasztalatunk szerint igen sok tanuló a szakmunkásképző iskolában döbben rá arra, hogy tehetséges és képes arra, hogy kiváló gépelemet állítson elő, és a gyakorlatban példásan helytálljon. Jó, ha az iskola a volt tanulóit, akik szakmát tanulnak, meghívja a VII. és VIII. osztályos tanulókkal való találkozásra.

A szocialista brigád tagjainak kapcsolata az iskolával ugyancsak sokoldalú segítséget nyújthat a pályaválasztáshoz.

A jól szervezett nyári termelési gyakorlat, a közhasznú társadalmi munka, a nyárra vállalt fizikai munka szervezett, tartalmas kitöltése nemcsak anyagi forrás, hanem magasabbrendű erkölcsi erőt adó tapasztalata is lehet a tanulóknak.

A pályaválasztásnál felülmérhetetlen érdeme van a családnak és a hagyományoknak, valamint az általános iskola osztályfőnökeinek. Éppen ezért a következő években ezek hatékonyságát kell növelni és segíteni.

Együttműködés a szakmunkásképzésben

Oktatásügyünk legvitatottabb pólusa a szakmunkásképzés. Annak ellenére, hogy a szakmunkásképző intézetek tárgyi és személyi feltételei az 1972. évi párthatározat óta - összehasonlítva a korábbi időszakokkal - igen sokat fejlődtek, mégis a szakmunkásképzés körül alakult ki és folyik ma is a legtöbb

vita. Hozzátehetjük, hogy az elmúlt időszakban fejlődött az üzemeknél a gyakorlati oktatás színvonala, új tanműhelyek épültek. Korszerűsödött az oktatás tartalma, nőtt a nevelés egységes követelményrendszere.

A népgazdaság főbb ágazatai az elmúlt évtizedben nagyrészt kialakultak. Ezen belül fejlődött és korszerűsödött a termelés, fejlődtek és korszerűsödtek a termelés eszközei, ezzel kölcsönhatásban fejlődött a szakoktatás is.

Sok ellentmondás tapasztalható és tárható fel a képzésben és a termelésben. Az iparon belül a gépipar fejlődött a legtöbbet, arányaiban mégsem mondhatjuk, hogy az ágazaton belül magasabb a szellemi igényeket támasztó szakmai tudás, mint a gyakorlati képességet igénylő ismeret. Az automatizáció csak nagyon kis területen valósult meg. A félautomaták sem hódítottak nagy teret. Az NC működtetési esztergagépek csak szériagyártást végző üzemekben kifizetődők és találhatók meg.

A szellemi és fizikai munka közötti különbség megszüntetése a folyamatnak csak egy része, erkölcsileg pedig sokszor ennek hangoztatása káros is, különösen olyan összetevésben, amelyet sokszor lebecsülve terjesztenek, hogy fizikai munkára nincs és nem is lesz szükség. Pedig ennek csak a nehézségi fokát kell megszüntetni és a munkavégzését könnyebbé tenni.

A képzésben belül ellentmondás tárható fel a termelés és az oktatás között. Káros az a szemlélet, amelyben az üzemek képviselői csak termeltetni akarnak, az iskolák pedig csak tanítani. Ennek egységét hivatott megteremteni a képzésben érdekelt üzem és iskola. Ennél károsabb, hogy ha a tanuló által megtermelt értéket nem használjuk fel nevelési céljaink megvalósítására.

Az üzemek sokszor kész szakembereket várnak az iskolától. Ezt egyetlen iskola sem teljesítheti. A permanens neve-

lés korszakában az üzemeknek is vállalniuk kell a felnőtt korúak képzését és továbbképzését. Erre számtalan jó példát lehetne megynkben s az országban találni. Hogy mennyire így van, az országos adat szerint 1982-ben több mint 200 ezren vettek részt különböző felnőtt tanfolyamon.

A szakmunkásvizsgát tettek összehasonlításában pedig a következőt állíthatjuk bizonyításként:

Szakmunkásvizsgázottak száma

	<u>Tanuló</u>	<u>Felnőtt</u>	<u>Együtt</u>
1960.	34 890	25 024	59 914
1970.	65 822	14 819	80 611
1980.	46 586	20 549	67 135

Vita folyik a szakmunkásképzés tartalmát illetően. Vanak, akik túlzottnak tartják az elméleti képzés óraszámát, ezen belül különösen a közismereti tárgyakét /magyar, történelem, matematika, fizika/, vannak akik még mindig soknak tartják a gyakorlatra fordított időt. Az, hogy a szakmunkásképzés elért a mai elméleti és gyakorlati képzés egyenlő megosztásáig, igen hosszú utat tett meg. Tendenciájában és fejlődésében eleget tett az elmúlt évtizedek követelményének. Az iskolarendszer szerves részévé vált.

A képzés színvonalának emeléséért több alkalommal intézkedés történt. Ezek közül az egyik leglényegesebb a vas, a fa és a vegyipari szakmákban bevezetett közös alapképzés és az egységes óraterv általánossá tétele. A természettudományos képzés fokozása érdekében 42 szakmában megkezdtek a kémia és 33 szakmában a fizika oktatását. A szakmák tartalmi fejlesztése érdekében csaknem valamennyi ipari szakmában e tanévtől sor kerül az elektrotechnika, a műszerek és mérések, az üzemgazdaságtan, valamint a gépészeti szakmákban a mechanika oktatására.

Vannak, akik a művelődés lehetőségét hiányolják az iskolában. Az összes iskolatípusok közül a legtöbb szakkör a szakmunkásképző iskolában működik. Mozt, színházlátogatási programok, iskolai és üzemi klubok, a KISZ sokoldalú érdeklődési körei, az MHSZ-klubok és szakosztályok adnak lehetőséget az iskolán kívüli idő tartalmas, kultúrált eltöltésére. Nagyobb arányban található a szakmunkásképző intézetekben képzőművész-, zene- és iparművészeti kör, ifjúsági klub, mint amilyen arányban e néven nevezett iskolákban technikai kör. Hozzá téve, hogy a szakmunkásképző intézetekben a tanulók döntő többsége szereti a kultúrát, a művészetet. A kor divatos szórakozási lehetőségei mellett számos fiatal vesz részt énekarban, néplegyüttesben és az irodalmi színpad munkájában.

Intézetünkben 18 szakkör, közöttük fotó, anyanyelvi, irodalmi, képzőművészeti szerepel. 500 tanuló rendelkezik színházbérlettel, és 150 tanulónak van hangverseny-bérlete. A TIT-tel több éve kialakult jó kapcsolat alapján szerveztük és bonyolítjuk a 10-10 előadásból álló "a zene útján" című sorozatot vagy a jogi ismeretek előadás-sorozatot.

Tervezzük az 1982-es tanévtől a hadtudományi kör, a pszichológiai baráti kör /önismereti/, valamint az építőművészet baráti körének létrehozását.

A szakmunkásképző iskolák céljait tekintve az általános műveltség mellett szakmai műveltséget is adnak a tanulóknak, és ezt az üzemekkel együtt teszik. Divatos ma az általános műveltségről beszélni. Sokan azonban arról feledkeznek meg, hogy a technikai ismeretek sora éppen úgy része az általános műveltségnek, mint bármely más irodalmi, történelmi ismeret.

Látványos ellentmondás tapasztalható a kidolgozott szakmunkásképzés koncepciója és a termelés tendenciája között, ugyanis az oktatásban jogosan arra kell törekedni, hogy széle-

sebb alapo­zó műveltséget szerezz­en a tanuló az iskolában, amelyre speciális szakmai ismeret és tudás épülhet. Ez a követelmény valósul meg az egységes szakmunkásképzésen belül az első osztálytól a harmadikig. Ugyanakkor a termelésben egy-egy műveletet kell elvégeznie a szakmunkásnak, esetleg a betanított munkásnak.

A szakmunkások és betanított munkások aránya lassan, sokat változott az elmúlt időszakban, de változik a következő évtizedekben is.

Az iparban foglalkoztatottak aránya így alakult:

<u>Munkáskategória</u>	1938	1961	1967	1972	1980
Szakmunkások	34 %	40 %	42 %	43 %	44 %
Betanított munk.	42 %	38 %	39 %	39 %	37 %
Segédmunkások	24 %	22 %	19 %	18 %	19 %

A prognózis szerint a szakmunkás, a betanított munkás, segédmunkás aránya 1985-ben 50- 35- 15 % körül alakul, két-ezerig pedig további jelentős módosulás várható.

Ellentmondás tapasztalható a munka erkölcsi és anyagi elismerését illetően is. Divatos és mellékjövédelmet biztosító szakmák a pályaválasztásnál előnyben részesülnek.

A szakmunkásképzési célú szakközépiskolák létrehozása egyenes következménye volt a szakmunkásképzés fejlesztésének. A képzési szint emelését a technika állandó és folyamatos fejlődése követeli meg. A komplett gépesítetttség, az automatizálás, a kemizálás magasabban kvalifikált szakmunkásokat igényel. Ha ma még lassú is ez a fejlődés, a ma és a holnap kiképzett szakmunkása negyven évig áll a termelés szolgálatában. Az pedig nem közömbös, hogy milyen felkészültséggel.

A Minisztertanács, a MŰM és az MM számos rendelettel szabályozta és biztosította a szakközépiskolák működését. Rendelkezett a képzés tartalmáról, a helyéről, személyi és tárgyi feltételek biztosításáról.

Külön kiemelés érdemel az iskolák és az üzemek együttműködését szabályozó rendelet, valamint az, hogy II. évtől azonos elbírálás, juttatás illeti meg a szakmunkástanulókat és a szakközépiskolásokat. /3. sz. melléklet/ Igen nagy idegenkedés fogadta kezdetben a szakközépiskolákat. Tartózkodás volt tapasztalható az üzemeknél is, ezért elhúzódott az üzemek és iskolák közötti szerződések megkötésének határideje. Bátortalanul fogadták a szakközépiskolai képzést sokan, mert kevésnek találták a gyakorlati óraszámot, hosszú időnek tartották a négy év képzési időt. Más oldalról sokallták a technikai jellegű tantárgyak óraszámát. Az idegenkedés igen lassan oldódik fel azért is, mert kevés időt tölt a fiatal az üzemben a képzés során. Közismert az is, hogy kevés fiatal kerül szakközépiskolából egyetemre vagy főiskolára. Még a műszaki pályákon is inkább a gimnáziumból jelentkezők részesülnek a felvételnél előnyben.

Lehet, hogy az elmélet-igényesebb szakmák csak elméletileg találhatók még meg? A párhuzamos képzés gátolja a szakközépiskolák kibontakozását. Vagy éppen az gátolja, hogy a középiskolai képzés jogait a szakmunkásképző iskolák nem vagy csak nagyon csekély számban kapták meg.

Az MSZMP KB megállapítása és állásfoglalása utal a két iskolatípus képzési tartalmának fejlesztésére. A szakközépiskolák tartalmának fejlesztését úgy kell biztosítani, hogy az közelítsen a gimnáziumi követelményrendszerhez, és tegye alkalmassá az ott végzett fiatalot egyetemi, főiskolai továbbtanulásra. A szakmunkásképző iskola tartalmát pedig a szakközépiskola követelményrendszeréhez kell igazítani.

"A szakmunkásképzésben növelni kell az üzemek, vállalatok, szervezetek érdekeltiségét. A szakmunkásképző iskolák-

kat - ahol annak feltételei megteremthetők - a nagyüzemek anyagi, technikai bázisaira kell telepíteni, ill. azon kell működtetni."

A szakmunkásképző intézetek és a szakközépiskolák rendeletük értelmében együttműködési szerződést kötnek az üzemekkel a képzés érdekében. Az együttműködés a nevelés egységes megvalósításának a feltétele. Formái adottak, a törvények és rendeletök kötelezően elő is írják azokat:

A munkáltatói értekezlet. Az iskola képviselői találkoznak a képzésben érdekelt üzemek és szövetkezetek képviselőivel. Ezen rendszeresen részt vesznek a tanulófelelősök, azonban tíz év gyakorlatában még egyetlen üzemigazgató vagy főmérnök sem volt kíváncsi a képzés helyzetére, még a 400 főt foglalkoztató nagy vállalat vezetője sem.

A szakmai munkaközösségi foglalkozások alkalmasak arra, hogy pedagógiai kérdésekkel foglalkozzanak üzemi és iskolai oktatók. Tantestületi, nevelési, osztályozó értekezletek alkalmat adnak az üzemek és iskolák képzési kapcsolatának fejlesztésére. Az iskolák rendszeresen igénylik a vállalatok segítségét, a tanműhelyek fejlesztésében a szemléltető eszközök korszerűsítésében, a "Szakma Kiváló Tanulója" verseny lebonyolításában, kirándulások, kiállítások, sportversenyek rendezésében.

Együttműködés a felnőttképzésben

A felnőttképzés széles körű együttműködést biztosít az iskolának és az üzemnek egyaránt. Szükségességéről senki sem vitatkozik, fontosnak és szükségesnek tartja az iskola és üzem egyaránt. A tapasztalatok szerint ugyanúgy vélekednek a képzésben érdekelt felnőttek is.

Évtizedes tapasztalataink és a mai ismereteink szerint is - különböző motiváció hatására - nagy az érdeklődés isko-

lánkban a szakmunkás tanfolyamok és a szakmunkások szakközépiskolája iránt. Az általános iskolai képzésben csökkent a felnőtt létszám az elmúlt évtizedben, azonban ha lassan is, de gyarapszik a szakmunkásképzésbe bevontak száma. Felnőtt korban az általános iskola VIII. osztályát 1960-ban 12 259-en, 1970-ben 7.767-en és 1980-ban 5.832-en végezték el. A szakmunkásvizsgát tett felnőttek száma ugyanebben az években 25.024, 14.819 és 20.549 fő volt.

Iskolarendszeren kívüli tanfolyami szakoktatásban eredményesen végeztek a fizikai kategórián belül 222.637-en, 1979-ben és a nem fizikai tanfolyamokon 112.995-en. A fizikai kategórián belül érdekes megfigyelni, hogy a bányászati ágazaton, az építőipárban, a közlekedésben, a kereskedelemben és a gépi anyagmozgatásban 20-25 ezren végeztek tanfolyamot. A felnőtt szakmunkásvizsgálók közül mintegy 20-22 % másod vagy harmad ízben tett vizsgát. A felnőttképzésen belül a szakképzés igen jól illeszkedik a népgazdasági érdekhez, az adott üzem igényéhez. A vállalatok korán felismerték a tudás, ebben elsősorban a szaktudás szükségességét. Példának állíthatjuk több nagyszerű vállalat közül a CSŐSZER-t, ahol 24, a VOLÁN-t, ahol 16, a DÉLÉP-et, melynek saját felnőtt iskolája is van több mint 30 különféle tanfolyamot szervezett az 1982/83-as oktatási évre. A legkülönbözőbb szakképzést nyújtó továbbképző, ismeretfelújító speciális és betanító tanfolyamok szerepelnek a vállalatok oktatási programjaiban.

A rendeletek számos lehetőséget biztosítanak a felnőttek képzésére /4. sz. melléklet/:

- általános iskolai képzés
- szakmunkásképzés
 - esti szakmunkásképző tanfolyam
 - szakmunkásképző tanfolyam
 - kiegészítő szakmunkásképesítés
 - gyorsított szakmunkásképzés
 - szaktanfolyami képzés a vállalatoknál

- középfokú képzés

középfokú képzési célú szakközépiskolai /szinte
valamennyi szakközépiskolában/
dolgozók szakközépiskolái, gimnáziumai
szakmunkások szakközépiskolája

- munkástovábbképzés

technikus minősítés
mesterszakmunkásképzés
művezetőképzés

A képzés érdekében igen sokat tehetnek az üzemi művelődési és szakszervezeti bizottságok. A képzés érdekében igen jelentős részt vállalhatnak a TIT-és a MISZ- szervezetek együttműködve az iskolákkal. Nem vitathatja senki sem, hogy a szakértelem az üzemben található, mellette az élettapasztalat és a gyakorlat is számottevő. A szakmunkásképző és szakközépiskolákban szakmai partnerre találnak az üzemek.

Együttműködésük a felnőttképzésben elengedhetetlen. Az iskola pedagógiai gyakorlata nélkülözhetetlen. Pedagógusai az együttműködés során segítséget adhatnak szakmai kérdésekben, módszerekben, didaktikai, nevelési eljárásokban.

Intézetünkben közel egy évtizede szervezzük a TIT-tel közösen a felnőtt dolgozók szakmunkásvizagára felkészítő tanfolyamát. Szakmunkás-vizagabizottságba kerülve az volt a tapasztalatunk, hogy arra egyénileg felkészülők különösen elmaradástól gyenge eredményt produkáltak. A rendeletek lehetővé tették és teszik ma is azt, hogy aki 4 évet az adott szakmában eltöltött, a vállalat ezt igazolja, betöltötte a 20. életévét, eleget tett a VIII. általános iskolai követelménynek, jelentkezhet szakmunkásvizaga letételére.

Általában ez osztályozó vizagából, állami szakmunkás-vizagabizottság előtti írásbeli, gyakorlati és szóbeli vizagából áll. Ennyi követelménynek eleget tenni felkészülés nélkül igen nehéz, szinte a jelentkezők 35-40 %-a megbukott. Ép-

pen ezért kerestünk partnert a felkészítő tanfolyam szervezéséhez. Az eddigiek azt bizonyították, hogy jól választottunk, amikor a TIT megyei és Szeged városi szervezetét kerestük fel.

Még egy dolog késztetett arra, hogy iskola és TIT szervezésben indítsuk a felkészítő tanfolyamot, úgy véljük más hasonló nagyságrendű vagy kisebb településeken is ezt tehetik. Igen kevés azoknak a nagy vállalatoknak a száma, ahol a jelentkezés betanított és a segéd munkások közül egy-egy szakmában önálló tanfolyamot lehetne szervezni, annyian megfelelének a vizsgaelőkészítő követelményének.

Intézetünk tanárai szívesen vállalták az oktatást. A vállalatokban igen jó partnerre találtunk Szegeden és Csongrád megyében. A tanfolyam önköltségét szinte minden vállalat átvállalta, megvásárolta a szakkönyveket és átadta dolgozójának, a tanfolyamon való részvételt biztosította, és átlagkeresetet fizetett. Az elmúlt tíz év alatt 3046 fő vett részt a tanfolyamokon, és 2960-an tettek sikeres vizsgát. Több mint 600 fő második vagy harmadik szakmáját szerezte meg. Ezek döntő többsége TIT-tanfolyamon készült fel a vizsára. Az elmúlt 10 év általános eredménye 3,25.

Az érdeklődés hegesztő, gépjárművezető és karbantartó, központi fűtésszerelő, víz- gázvezetékszerelő, villanyszerelő és géplakatos szakmák iránt mutatkozott meg.

A figyelemfelhíváson túl a következő tényezők befolyásolták a hallgatókat a TIT-tanfolyamra való jelentkezéskor:

- a megye és a város szakember-igénye - pl. a gázprogram több gázvezetékszerelőt és hegesztőt igényelt stb.;
- a gépjárművezetők munkás-kategóriába tartoznak, de nem szakmunkások;
- igen sokan nagy szakmai gyakorlattal betanított vagy segéd munkásként dolgoznak;

- megjelent a szakmunkásbérézésről szóló új nomenklatúra;
- nem utolsósorban az egyén törekvése, tanulás, ismeretszerzés iránti vágya.

A TIT-tanfolyamokat 120 órával indítottuk, majd 140 órára, s végül az elmúlt évtől 169 órára emeltük a 6 hónapos tanfolyam óraszámát. Ebből egyharmad rész közismereti tárgy /történelem, matematika, fizika/, kétharmadrész anyagismeret, szakismeret és szakrajz. Azokban a szakmákban, ahol szükségesnek látjuk a gyakorlatot, 15-20 gyakorlati órát iktatunk be. Ilyen a hegesztő szakma. Van olyan annak ellenére, hogy iv-és lánghegesztő tanfolyammal rendelkezik, aki 10-15 éve csak lánghegesztést, és van aki csak ivhegesztést végzett. Ezek számára lehetővé tesszük, hogy gyakorlatot szerezzen a vizsgáig iv- vagy lánghegesztésből.

Már több éve kimaradnak a tanfolyami előkészítés lehetőségéből azok a gépkocsivezetők, akik kisebb vállalatoknál állnak alkalmazásban. A TIT-tel megbeszélve egy éves tanfolyamot 390 órával szerveztünk részükre, benne biztosítva az elméleti és a gyakorlati képzést. Ennek a jó együttműködésnek az eredménye, hogy intézeti TIT-szervezetünknek közel negyven tagja van, továbbá számos más területen bővültek a kapcsolataink.

A felnőttképzés sok pozitív eredményét sorolhatnánk fel. Ezek között nem fontossági sorrend szerint a következőket állapíthatjuk meg:

- Mindenek előtt magasabb szakmai tudást biztosít a résztvevő számára, alkalmassá vagy alkalmasabbá teszi egy-egy szakmában való helytállásra;
- A technikai ismereten keresztül bővíti az általános műveltséget, felkelti az erre való igényt;
- Bizonyítottan kihatással van a tanulás eredményére, a munka termelékenységére;

- Hozzájárul, hogy az egyénben kialakuljanak és erősödjenek a szocialista erkölcs és életmód követelményei.

Hiányosságai közül néhányat:

- A túlzott mértékben alkalmazott előadói módszer nem veszi figyelembe az egyén vagy csoport tudását, nem épít a meglévő gyakorlati tapasztalatra és a megszerzett ismeretre;
- Sokszor vagy alacsony vagy túlzottan magas az adott csoport tudásához viszonyított előadás szintje;
- Különösen nagy gond a szakmai jellegű kérdéseknél a túlzott elméletieskedés. Igen kevés a tanfolyam, ahol az elő- vagy felkészítésnél az óraszámokból juttatnak a gyakorlatra is;
- A résztvevők döntő többsége a 20 és 35 év közötti korosztályból tevődik ki. Feltételezzük, hogy érett, világnézetükben, magatartásukban kiforrott egyénnel állunk szemben. Ebből következően szükségtelennek tartjuk a felnőttek nevelését.

Összegezve a felnőttképzést megállapíthatjuk, hogy erre a képzési formára a következő időszakban még inkább szükség lesz, mert:

- az újra termelt /8-11 %/ iskolázatlan rétegnek biztosítani kell a VIII. általános iskola elvégzését;
- a betanított és segéd munkások közül többen szakmunkások kívánnak lenni;
- a megszerzett ismeretet állandóan bővíteni és felújítani szükséges;
- változik a szakma, változik az üzem profilja, ehhez tanulással kell alkalmazkodni, második, harmadik szakma megszerzésével;
- a tudomány és technika forradalmának időszakában magasabb tudású és műveltségű szakemberekre van szükség.

Az üzemi és az iskolai ifjúsági szervezetek kapcsolata

A mozgalom különleges erővel rendelkezik minden téren. Előnyösen egészíti ki a hivatalos kapcsolatokat, sajátos módon vesz részt a kapcsolatok kialakításában és fenntartásában.

Az iskolai KISZ- és úttörő szervezetek rendszeres kapcsolatot alakítanak ki az üzemi KISZ-szervezetekkel. Az állandó kapcsolat fenntartása érdekében szükséges együttműködési szerződést kötni. Mindkét szervezet bizzon meg egy-egy felelőst, aki a kapcsolatokat felszínen tartja, helyes, ha az ifjúsági szervezetek vezető testületei évente értékelik az együttműködést.

Üzemi munkásfiatalok vállaljanak patronálást úttörő rajok, szakkörök munkája felett. Segítsék az általános iskolákat a pályaválasztásban, beszéljenek munkájukról, szakmájukról a fiatalabbaknak. Mutassák be a KISZ-szervezet tevékenységét, mozgalmi életét. Szóljanak arról, hogy hogyan töltik be érdekvédelmi szerepüket. Szervezzenek közös kirándulást, turát, vetélkedőket. Vegyenek részt együtt társadalmi munkaakcióban. Hívják meg a fiatalok az úttörőket az üzemekbe, mutassák meg munkahelyüket, az üzem berendezését, a termelését, mutassák be eredményeiket. A két korosztály megfelelő módon alakítsa ki a művelődésben, a szabadidő kulturált eltöltésében kapcsolatát. Segítsék a KISZ-tagga nevelés munkáját.

Az üzemi és középiskolai KISZ-szervezetek között még akkor is érdemes a kapcsolat legkülönbözőbb formáit kialakítani, ha jelenleg nincs munkakapcsolatuk. Az ifjúmunkás élete, munkája, különösen a fizikai munkában elért sikere pozitív indíték lehet a középiskolás pályaválasztásban. Sok félreértés, rossz értelmezés, vagy csupán szubjektív vélemény alapján kialakított tévhit helyreállítója lehet a személyes találkozás.

Ezért és még sok más ok indokolja a munkás fiatalok és a középiskolások rendszeres kapcsolatának fenntartását. A patronáló üzemek és az iskola KISZ bizottságainak kapcsolata csak egy szűk forma, de sokat tehetnek a szélesebb emberi kapcsolatok kialakításáért. Közös énekkar, irodalmi színpad, iskolai és üzemi szakkörök, kulturális és sport vetélkedők járulhatnak hozzá a kölcsönös megismeréshez. Mindennapi kapcsolat alakult ki a képzés során az üzemek és szakmunkásképző intézetek KISZ-szervezetei között is. Ez a kapcsolat erősödik a szakmunkásképzési célú szakközépiskolákkal is.

Az üzemi ifjúsági brigádok segítői a szakmunkások nevelésének. Bár több törődéssel találkozunk napjainkban /szakmunkástanuló napok, ünnepségek, KISZ-rendezvényekre való meghívás, szakmunkástanulók ünnepélyes fogadása stb./, mégsem aknázzuk ki mindazokat a nevelési lehetőségeket, melyeket ezernyi módon biztosít az üzem és az iskola.

A KISZ-szervezetek együttműködhetnek a szakmai, politikai programokban, a pályaválasztási munkában, a versenymozgalomban, a szakmunkástanulók szabadidejének szervezettebb kihasználásában. Az üzemi ifjúsági klubok programját a szakmunkástanulók érdeklődéséhez kell igazítani. Az üzemi KISZ-szervezetek vállalják a szakmunkástanulók patronálását, hozzanak létre önálló tanulói KISZ-szervezetet. A vállalati KISZ-szervezet mozgatója lehet a fiatalok körében szervezett szocialista munkaversenynek, ifjúsági brigádmozgalomnak. Vállalhatják a munkás életre, munkás hivatásra felkészítés feladatát.

Az ifjúsági és diákparlamentek előkészítése, az elhangzott javaslatok felhasználása hasznos forrása a gyakorlati képzés, a demokratizmus, az élet-és munkakörülmények fejlesztésének.

"A fiatalok zavartalan társadalmi beilleszkedése sok tekintetben függ attól is, hogy módjuk van-e megfelelő gyakor-

lati- közéleti tapasztalatok szerzésére." /MSZMP KB áprilisi ülésén elhangzott Óvári elvtárs beszédében./ Szerencsés helyzetben vannak e téren a szakmunkásképző intézetek. A SZOT állásfoglalása szerint a szakmunkástanulók I. éves kortól tagjai lehetnek a képzési profilnak megfelelő szakszervezetnek.

A KISZ KB és a SZOT elnökség 1977-ben együttműködési határozatban rögzítette a KISZ-szervezetek és az iskolai szakszervezetek érdekvédelmi és érdekképviselési feladatát. Többek között a szakmunkásképzéssel összefüggő sajátos érdekvédelmi feladatokat:

- a szakmunkásképzés tárgyi és személyi feltételeinek javítását;
- a tanulók iskolai életével, tanulmányaival összefüggő problémáinak képviselését;
- a tanulók iskolai, üzemi, tanműhelyi gyakorlatával összefüggő munka, tanulási és életkörülmények javítását.

A szakszervezeti mozgalom az üzemben és az iskolában egyaránt segíti a szakmunkástanulók felkészítését a munkáséletre, a demokratikus jogok gyakorlására, a közéletiségre. A bizalmi testület munkáját segítheti az üzemi és iskolai szakszervezeti bizottság.

Az ifjúsági szakszervezet önállóan vagy közösen szervezhet politikai akciókat, termeléssel összefüggő tanácskozásokat, társadalmi munkát, sport-és kulturális versenyeket. Szervezője lehet az iskolai tanulmányi és munkaverseny-mozgalomnak.

Nevelő jellegű követelményei között szerepel a munkásöntudat kialakítása, a társadalmi felelősségtudat, az osztályszolidaritás, a demokratikus iskolai légkör kialakítása, a kollektivitás ápolása, a bátor bírálat és vélemény-nyilvánítás.

A szakszervezeti jogok gyakoroltatására számos lehetőség nyílik a szakmunkásképző intézetekben, de az általános és középiskolákban egyaránt. Pl. tanulók jutalmazása, tábor-
avatás, üdültetés, szociális segély odaitélése.

A szocialista brigádok szerepe az iskolai nevelésben

Az üzemek, iskolák jó kapcsolatának következménye a szocialista brigádok közvetlen részvétele az osztályok, rajok, KISZ-csoportok, szakkörök és klubok munkájában.

Kölcsönösen jó és emberi kapcsolat ezekben a kis közösségekben alakulhat ki. Az iskola sokszor fordul kéréssel az üzemhez. Szívesen segítenek, vesznek részt társadalmi munkában. Játsszódvar, park kialakításában, tanterem karbantartásában és egyéb fizikai jellegű munka elvégzésében. Dícsérendő és jó gyakorlat, ha az érdekelt tanítók, tanárok tanítványaikkal együtt segédkeznek a brigád tagjainak.

A szocialista brigádok elsősorban a munkára nevelő tevékenységben tudnak segítségére lenni az iskolának. A gyakorlati ismeretek, a technika tárgyának tanításához szakértelmet, szakmaszeretetet nyújthatnak. A brigád tagjai részt vehetnek osztályfőnöki órán, rajgyűlésen, kirándulásokon. Bemutathatják egyéni és közösségi életüket, a szocialista brigád elé állított követelményeket, és azt hogyan teljesíti a brigád.

A fentiek kifejtésekor sokat gondolkodtam azon, hogyan közelítem meg e szerteágazó és ezer szállal összefonódó témát. Egy előadás csak a gondolatébresztés határáig terjedhet. Ezek elmondása és leírása során támaszkodtam azokra a tapasztalatokra, amelyeket az iskolák, a KISZ-és a szakszervezetek, valamint a pályaválasztási intézetek összegyűjtöttek és közreadtak. Ahol szükségesnek éreztem, ott megpróbáltam a témát "praktikus" oldaláról megközelíteni. Bemutatni azt, hogy mennyi lehetőség kínálkozik az üzemek és iskolák kapcsolatának tartalmasabbá tételére. Elméleti fejtegetésekre, ok és okozati

összefüggések elemzésére a témán belül már, és még hosszú időn keresztül volt és lesz lehetőség. Kell is, hiszen a tanulás és a nevelés szorosan összefüggő, egymás mellett, egymást ösztönző, egymástól függő folyamat. Mindkettő fejlesztése népünk felemelkedésének, előbbrehaladásunknak a záloga, a szocializmus felépítésének elengedhetetlen feltétele.

Műveltség és tanulékonyság összefüggő fogalmak. A mind magasabb hazai és nemzetközi követelményeknek csak nagyobb hozzáértéssel és tudással leszünk képesek eleget tenni. A szakmunkásképzés összetett oktatási és nevelési feladata csak az üzemek, az iskolák és az érdekelt társadalmi szervek további széles körű együttműködésében valósulhat meg egyre eredményesebben.

Az "Egy üzem egy iskola" mozgalom szerződésének tartalma

Az üzem feladata:

- a kapcsolatok eszmei, politikai vonatkozásai:
bemutatható a munka emberformáló szerepe, a munka alkotó jellege;
az üzem a munkán keresztül társadalmi értéket teremt, szakmunkáshivatás bemutatása;
a szocialista munkaerkölcs;
munkáshagyományok;
üzemi közélet;
az üzem szervezete, szervezettsége;
- a munkára nevelés segítése
közhasznú társadalmi munka;
társadalmilag hasznos munka;
üzemlátogatások;
üzemi és iskola szakkörök tárgyi és személyi feltételeinek biztosítása;
- a tanulók pályaválasztásának segítése;
- hátrányos helyzetű tanulók szociális körülményeinek javítása:
szociális - anyagi támogatás;
iskolai költségekhez hozzájárulás;
társadalmi tanulmányi szerződés;
- iskolában, nevelőotthonban a gyermekvédelmi munka segítése;

- a családi nevelés segítése;
 tankötelezettség teljesítése;
 szülők pedagógiai tudatosságának növelése;
 a gyermekért érzett felelősség elmélyítése;
 a szülői kötelezettségek fejlesztése;
- mozgalmi, politikai együttműködés:
 üzemi szakszervezet - iskolai szakszervezet;
 üzemi KISZ-szervezet - iskolai KISZ-szervezet;
 ifjúságvezetők biztosítása;
 kulturális rendezvények közös szervezése;
 munkásénekkarok, színjátszó csoportok
 sportolási lehetőségek - Vasas juniorok
 tornatermek, sport és játszóterek;
- iskolák tárgyi feltételeinek fejlesztése:
 intézmény létesítése, felszerelése;
 épület és berendezés karbantartása;
 szaktantermek, azok felszerelése;
 technika tárgy oktatásának segítése;
 gépek átadása;
 gépek felújítása;
 oktatástechnikai eszközök átadása, javítása;
 közös klub és sport fejlesztése.

Az iskolák feladata:

- a nevelőtestületek és a tanulók működjenek közre az
 üzemek közművelődési programjának megvalósításában:
 színház - mozi - múzeumlátogatások - hangversenyek
 társadalmi és családi ünnepek
 író-olvasó találkozók

tudományos előadások TIT-szervezéssel

szülők pedagógiai műveltségének növelése - előadások
ankétok, családi életre nevelés

- működjenek közre a mozgalmi munka fejlesztésében szak-
szervezet - KISZ - úttörő
- segítsék az üzemek oktatási feladatainak ellátását:
általános iskola
felnőtt szakmunkásképzés, tanfolyamok
pedagógiai ismeretek
- vegyenek részt közhasznú társadalmi munkában
- segítsék az üzemek munkaerőutánpótlását

Súlyponti kérdésként kell szerepeltetni a szerződésben
a felnőttoktatást és a munkástovábbképzést:

- készítsen kimutatást a dolgozók iskolázottságáról és
az iskolázottsági hiányok felszámolásáról;
- rögzítsék a szerződésben az oktatást vállaló pedagó-
gusok anyagi és erkölcsi elismerésének módzatait.

Első ízben a 600. sz. Szakmunkásképző Intézethez
jelentkezett tanulók
 1982/83. tanév

S z a k m a	Terv	Jel.	%	Átl.	Ág	Éretts.
204 Hegesztő	24	8	33,0	2,17	2	-
208 Kovács	10	2	20,0	2,2	-	-
210 Öntő	10	12	120,0	2,79	7	-
303-1 Esztergályos	36	14	41,7	2,73	-	-
303-3 Marós	8	-				
305 Karosszérialakatos	42	52	123,8	2,72	-	-
308 Szerszámkészítő	8	4	50,0	2,67	-	-
311-1 Autószerelő	34	64	188,2	2,9	-	-
311-2 Autóvillamossági sz.	15	30	200,0	2,83	1	2
312-1 Központifűtés szer.	32	59	184,3	2,62	1	-
312-2 Gázvezetékszerelő	6	12	200,0	2,69	-	-
312-3 Vízvezetékszerelő	26	27	103,0	2,44	-	-
313-2 Építőgépszerelő	12	3	25,0	2,43	-	-
313-3 Géplakatos	64	39	62,5	2,33	-	-
313-5 Textilip.gépszerelő	12	2	16,7	2,3	1	-
314-2 Vasúti járműszerelő	12	4	33,3	2,3	1	-
314-4 Közúti vill. jám.sz.	22	1	8,3	2,2	-	-
315-1 Könnyűszerk.lakatos	24	6	25,0	2,4	-	-
505-1 Felvonószerelő	18	3	16,7	2,93	-	-
504-2 Háztartási gépszer.	10	26	260,0	2,66	-	-
505-2 Épületvill.szerelő	32	33	103,0	2,62	-	-
505-4 Villamoshál.szerelő	12	6	50,0	2,68	-	-
1601-1 Magasép. ács	36	5	13,9	2,06	1	-
1611 Szobafestő-mázoló	32	63	200,0	2,49	3	-
1617-1 Épületburkoló	18	17	100,0	2,2	-	-

22. sz. melléklet folyt.

S z a k m a	Terv	Jel.	%	Átl.	Ág	Éretts.
1617-4 Kőműves	48	46	93,7	2,41	-	-
1618 Padlóburkoló	6	4	66,7	2,35	1	-
1621-2 Működésztő	5	2	60,0	2,8	-	-
1622 Bádógos	10	1	10,0	2,3	-	-
2203 Telefonszerelő	12	4	33,3	2,55	-	-
209 Mezőgazd.kovács	-	2		2,25	-	-
313-1 Anyagmozg.gépszer.	-	1		3,3	-	-
ÖSSZESEN:	626	552	88,12	2,45	18	2

A szakmunkás képzést szabályozó rendeletek

- | | |
|--|----------------------|
| 1./ A szakmunkásképzésről szóló 1962. évi VI. törvény egységes szerkezetbe foglalt szövege | 13/1969.MÜM
1975. |
| 2./ A szakmunkásképzés irányításáról | 1002/1973.MT |
| 3./ Az irányításról szóló rendelet módosítása | 2/1973.MÜM |
| 4./ A szakközépiskolák és a vállalatok együttműködése | 1019/1976.MT |
| 5./ A fenti módosítása | 1023/1981.MT |
| 6./ A szakközépiskolákban folyó szakmunkásképzésről | 14/1976.MÜM-OM |
| 7./ A szakközépiskolákban folyó szakmunkásképzésről | 24/1977.MÜM-OM |
| 8./ A 13/1161.MÜM módosítása | 25/1977.MÜM |
| 9./ A 13/1969.MÜM r. módosítása | 10/1982.MM |
| 10./ Szakmunkásvizsga szabályzatról | 122/1982.MM |

A felnőttképzést szabályozó
rendeletek

1. "D" tagozat szabályzata	2632/1971	
2. Mester szakmunkás képzés	11/1975	MŰM
	2/1976	NIM
	1/1976	KGM
	19/1976	KGM
3. 13/1969. módosítása OSZJ	25/1977	MŰM
Ágazati tanfolyamok	26/1977	MŰM
4. Tantárgyi vizagaszabályzat	119/1976	MŰM
5. MÁV-tanfolyamok	10/1976	KPM
6. 13/1969. módosítása	1/1975	MŰM
7. Tiszthelyettes szakmai gyak.elismerés	20/1974	MŰM
Sorkatonai szakm.képzés	126/1974	MŰM
Tanfolyamok 111/1970. módosítása	127/1974	MŰM
8. Gépj.vez. és karb. útmutatója	363/363/1973	KPM
9. Felnőttképzés tervezése	123/1974	MŰM
10. Szakig.szerv szakmunkásképzéssel kapcsolatos feladatai	6/1973	MŰM
11. 13/1969. módosítása	2/1973	MŰM
Felnőttképzés	104/1973	MŰM
12. 13/1969. módosítása	15/1972	MŰM
13. Munkások továbbképzése	6/1972	"kivonat"
14. Tanf.óraterv és tematika	5/1972	Ép.ért.
15. Tanfolyamok rendje	111/1970	MŰM
16. Szakm.képzés	13/1969	MŰM
17. IV-es törvény		

JÁTEK, GONDOLKODÁS, ISMERETSZERZÉS

A XIX. sz. végének, a XX. sz. elejének nagy pedagógiai felfedezése volt, hogy felismerték a pszichológusok a gyerek és a felnőtt gondolkodása között a lényegi különbséget. Köznapian szólva rádöbbenetek, hogy a gyerek nem kioszinyított felnőtt, másként gondolkodik, sőt nem is tud úgy gondolkodni, mint a felnőtt, mert szellemi érettségének hiányosságai miatt egy másfajta rendszer, másfajta logika érvényes rá, mint az érett emberre. Ez a felismerés elsősorban Piaget nevéhez fűződik. 1923-24-ben jelenik meg első tapasztalati módszerekre épülő összefoglaló műve A gyermeki logika főbb vonásai címmel.

A század második felére, a 60-as évekre szovjet közvetítéssel Magyarországra is eljutott ez a szellem, és ennek köszönhető, hogy a matematika-tanítás új módszerét mi is bevezettük. Ennek következménye egy másik jelenség - sajnos kevésbé örövendetes -, hogy a szülők nem értik azt a matematikát, amit első-második osztályos "elemista" gyerekük tanul. Innen a támadások sorozata, amelyek még tekintélyes kulturális orgánumnak számító folyóirataink hasábjain is nyilvánosságot kapnak, sőt úgy kapnak nyilvánosságot, hogy a megfelelő magyarázat, a válasz cikk elmarad.

Miért nem értik a felnőttek azt az új matematikát, amely a gyerekeknek természetes? Iskolák szerveznek szülőknek "matematika-tanfolyamokat" - bár többet szerveznének -, ahol a felnőttek újra megtanulhatják ezt a gondolkodási módot. Vajon miért van szükség újra tanulásra?

Egyszerűen arról van szó, hogy a felnőtt elfelejtett egyfajta gondolkodásmódot, azt a gondolkodásmódot, amelyet a gyerekeknél felfedeztünk, amelyet a gyerek még tud. És mivel minden gyerek tud, biztosak lehetünk benne, hogy a jelenlegi felnőtt is tudott egykor. A felnőtt gondolkodása más, egyszerűen más rendszerű, mint a gyereké. A természetes, tapasztalatra épülő, a konkrét, megfigyeléshez kapcsolódó egyszerű ítéletekkel működő gyermeki logikával szemben áll a felnőtt kizárólag fogalmakkal készen kapott és igaznak elfogadott ítéletekből összefonódó, csak az absztrakció szintjén működő logikája, amely szinte csak definíció alapján ismeri a szóban forgó és többnyire távol lévő tárgyat. Hogy ez a kettészakadás hol, mikor és milyen körülmények kölcsönhatása folytán alakult ki, arranézve csak sejtéseink, pontosabban gyanúink vannak, módszeres kutatása és pontos feltárása igen hasznos lenne számos vonatkozásban.

Ezúttal engedjük meg a merész következtetést: ha a XX. század első felének nagy pedagógiai felfedezése a gyermeki gondolkodás sajátosságainak felismerése volt, akkor talán a XX. sz. végének és a XXI. század elejének nagy andragógiai felismerése lesz a felnőtt gondolkodásának kettős útja. Nevezetesen az, hogy létezik egyfajta konkrét - jobb kifejezés híján tapasztalatinak nevezhető - gondolkodás, amely az előbb említett gyermeki logika továbbélése és továbbfejlődése során alakul ki; és természetesen létezik a másik gondolkodásfajta, amely a felnőtt korban kialakul: az elvont fogalmi gondolkodás.

Mindez természetesen nem felfedezés, hiszen régen tudunk létezésükről, különbözőségükről, sőt sajátosságaikat is viszonylag pontosan leírják a pszichológia tankönyvek, de már lényeges felismerésnek tekinthetjük azt az észrevételt, hogy a második fokozatosan kiszorítja, sőt felnőtt korra szinte kitörli az elsőt. Ezért nem értik a szülők az általános iskolai matematikát.

A törés valahol a 12-15. éves kor tájékán következik be, amikor az új gondolkodási strukturára átáll az ifjú. Ezek az új formulák törölnek korábbi ismeretszerzési formákat, gondolkodási művelleti típusokat a felnőtté serdülő ember tudatából azáltal, hogy rendszeresen és kizárólagosan az újat kell használnia, mint egyedül kívánatos. A szomorú pedig az, hogy a megtanulásra "kiporciózott" tananyag jelenlegi mennyisége mellett valóban csak ezzel a módszerrel tehet eleget a követelményeknek, mert - rövidtávon és látszólag - ez a leghatékonyabb ismeretszerzési forma.

Az iskolát ezért végeredményben nem vádolhatjuk, hiszen épp a mi századunkban növekedett meg, szinte torlódott óriási-vá a közvetítésre váró ismeretek halmaza, oly mértékig, hogy módszeres szelektálással már nem is lehet meghatározni a kívánatos és még emberléptékű választékot. A minél több ismeret, minél gyorsabb megszerzése az egyetlen jelszó, amelynek jegyében a valószínűségi számítás módszerével keressük a legjobb esélyeket. A hasonlat természetesen sántít, mint minden hasonlat, de elsősorban azt akarom érzékeltetni, hogy az iskolának mennyire fontos kérdés a hatékonyság. Az elvont fogalmi gondolkodás kész ítéletekre, magyarázatokra és definíciókra épülő ismeretelsajátítási módszere, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló nagyon gyorsan, jól és könnyen tárolhatóan szerezzen ismereteket, szinte csak lexikális ismereteket; amelyeket viszonylag gyorsan elő is tud hívni, de nem biztos, hogy ezek az ismeretek mindig elég megbízhatóak, és még kevésbé biztos, hogy mindig megfelelően lépnek-e kapcsolatba más erre alkalmas ismeretekkel. Tehát valami olyan dolog történik, amelyet egyik oldalon pl. Poszler György "verbalizmusnak" nevez, és azt mondja: egész esztétikai nevelésünk már-már áttörhetetlen gátja az, hogy minden ismeretet csak verbalizált formában tudunk közölni és befogadni. A másik oldalon Gánti Tibor ugyanezt a jelenséget a tapasztalat nélküli ismeretrendszerek törvényszerűen bekövetkező csődjének tekinti. Tapasztalat nélküli ismeretrendszerek alakulnak ki a tanulók fejében, amelyek mögül hiányzik az alapvető tapasztalás, és az ennek a tapasztalatnak a megszerzésével járó gyakorlati ismeret, amely az egyén számára a

leglényegesebbet, a világ egyéni szemléletét, azaz az egyén világszemléletének alapját adja. Enélkül pedig nem tudós a tudós, nem technikus a technikus, nem is beszélve a társadalomtudományok területén, a közéleti gyakorlatban működőkről.

Itt, most az oktatás és közművelődés kapcsolatának kérdéseit tárgyaló nyári egyetemen azt hiszem fontos kérdés lehet e kétféle ismeretszerzés tanulmányozása, és annak a lehetőségnek a keresése, hogy a két nagy kulturaközvetítő rendszer ismeretközlő feladataihoz melyik, hogyan illeszkedik. Azt már láttuk, hogy az oktatásnak - számos megfontolást figyelembevéve - elsődleges módszere az elvont fogalmi úton történő gondolatközlés, mint ahogy azt az eddigi gyakorlat is mutatja. Kérdés, hogy az a másik ismeretszerzési forma nem lehet-e a közművelődés adekvát módszere? Mert, ha igen, akkor ugyan hatalmassá növesztjük e közvetítő szféra feladatait, de megnöveljük jelentőségét is, hiszen alárendelt "kíssegítő" helyzetéből, - amelyet mindaddig kimondatlanul viselt - a kulturaközvetítés oktatással egyenrangú partnerévé tesszük.

Mi köze ennek a játékhöz, méginkább a gyermekek játékaikhoz? Miért kell ilyen messziről indulni? Azért, mert az iskolát megelőző korban még mintha nem lenne semmi baj. A szülő nagyjából érti a gyerek ismeretszerzési igényét, elfogadja módszerét is, a játékot. Az óvodában még mintha rendben lenne minden, a gyerek ismeretszerzése a játékhöz kapcsolódik, és viszonylag kiegyensúlyozott. A feszültségek akkor kezdődnek, amikor a gyerek bekerül egy megbízható, kimunkált rendszerbe, az iskolába. A megbízható, kimunkált rendszernél felbomlik az egyensúly, megtörténik a kisiklás. Most kérdés, hogy a rendszer hibája, az ember hibája, vagy nem jól illeszkednek egymáshoz? Avagy maga a rendszer nem teljes, hiányos? És épp ezeken a hégazokon hull ki az emberi teljesség? Gyakran hivatkozunk a mostoha feltételekre, a tömegességre, hogy negyvenötös osztálylétszámok mellett a pedagógus nem képes egyé-

nileg foglalkozni a tanulókkal. A másik mentség a tananyag mérhetetlen mennyisége, a már említett mennyiségi feszültség, amely valóban verbalizmust szül. A tapasztalat elsikkad, a gyakorlat is.

Vizsgálódásaimhoz kiinduló pontnak tekintem a játékot, elsősorban azért, mert a gyermek számára a teljességet kínálja, a világnak épp azt a teljességét, amely a későbbiekben elvész, és amelynek leginkább érezzük a hiányát. Hol kezdődik a játék? A használható játék? Van-e egyáltalán használható játék? És hol végződik a játékos lehetőségek útja az ismeretszerzésben? Milyen viszonyban van a játék az ember életkori sajátosságaival, az ember ismeretszerzési formáival?

A játék mibenléte, keletkezése, működése és hatása a személyiségre mintegy 200 éve izgatja a gondolkodók egy részét. Schillertől Leontyevig rengeteg kutató foglalkozott vele, én most csak utalni szeretnék néhányra, elsősorban az a célom, hogy tapasztalati észrevételekből szőtt gondolatcsoportokat ébresszek. Hiszek abban, hogy a játék - ismeretszerző funkcióját tekintve - sem ér véget a 14. életévben. Akkor is hiszek ebben, ha azok a kutatók, akik e témában elvitathatatlan tekintéllyel rendelkeznek, a gyermekkor befejeztével abbahagyják a vizsgálódást, mondván, az ifjúvá serdült ember számára a játék már nem ugyanazt jelenti, mint korábban.

Ez igaz. De a játék a felnőtt ember ismeretszerzésében is kell, hogy szerepet kapjon, éppen azért, mert kell hogy folytatása legyen annak az ismeretszerzési formának, amit a gyerek elkezdett. "A játék az ember és az állatok tevékenységi formája, amelyet a munkától és a tanulástól eltérően, minden külső céltól függetlenül, magáért a tevékenységért folytatnak, és amelyet örömszerzés kísér." Eddig a Pedagógiai Lexikon meghatározása, amely sajnos még kiindulásnak is elég szegényes, de a játékról való ismereteink is igen hézagosak és bizonytalanok.

Hol kezdődik a játék? A Pedagógiai Lexikon számos megfigyelésre és több idevonatkozó kutatásra hivatkozva jelzi azt, hogy a játék nemcsak emberi jelenség. Bizonyos magasabbrendű állatok is játszanak.

Hiszen mi magunk is tudjuk ezt, gondoljunk csak a kiskutyára, kismacskára és a legtöbb emlős állat kölykeinek nagyon is pontosan értelmezhető, és a fajtára jellemző játékaira. Mi a különbség az emberi játék és az állat játékaik között? Tehát máris három játéktípusunk van: az állatok játékaik, a gyermek játékaik, a felnőtt játékaik. Vajon mi bennük a közös, és mi a lényegi eltérés?

Talán a lényeghez közelebb kerülünk, ha másik oldalról tesszük fel a kérdést: Mikortól kezdve játszik a gyerek? Ez a játék azonos-e azzal a játékkal, amit majd 14 éves korában abbahagy, és vajon azonos-e azzal a játékkal, amit a felnőtt folytat?

Piaget Szimbólumképzés a gyermekkorban c. könyvében /magyarul 1978-ban jelent meg a Gondolat Kiadónál/ megkereste azt a pontot, ahol a játékozó gyermek játszani kezd, és megjelölte azt a pontot is, ahol az állatok játékszintje tetőzik. Nagyon érdekes megállapításra jutott, felfedezte azt is, hogy a játékszintek igen szoros kapcsolatban vannak a gyermeki intelligencia fejlettségi szintjeivel. Mint ismeretes erre a fejlődéslélektani felismerésre épül a matematika tanításának korábban említett új módszere is. Mintegy emlékeztetőül tekintsük át ezeket a szinteket:

Tudjuk, hogy két-három hónapos korban kezd a gyerek olyan mozgásokat végezni, amelyekről azt mondjuk, hogy már játszik; észreveszi a kezét, kinyitja becsukja az öklét. Ha pedig a szülő mellé ül, és valamilyen egyszerű kézmozdulatot tesz, azt előbb ösztönösen utánozza, mint ahogy a kifeszített játék golyóinak forgó mozgását vagy a libegő kandó ritmusát, lengését is utánózva követi mozdulatával. Játék-e ez? Piaget szerint nem, csupán utánzás.

Az első életév végén figyeli meg, hogy bizonyos mozgásokat a gyerek ismételi, és közben nagyokat nevet, jelezvén, hogy ez örömet szerez neki. Vajon ez már játék? Ha igen, mi különbözteti meg az előzőtől?

"A tárgyakkal való cselekvés feltétlenül átalakul játékká, attól kezdve, hogy a gyerek az új jelenséget "megérti" és az nem ösztönzi már a szoros értelemben vett keresésre." - írja Piaget. Vagyis a játék a primér megismerést, a "felfedezést" követi. Magunk is számtalanszor megfigyelhattuk, hogy úgy az első év fordulójának tájékán a kisgyerek nagyokat nevetve paskolja a vizet, ütögeti egymáshoz a két fedőt, csapkodja az ajtót fáradhatatlanul, a környezetében lévő felnőtt teljes kimerüléséig. Minden gyereknek megvan a maga ajtós korszaka, mert ez a csodálatos szerkezet az első igazi nagy játék. Elzár és ezt az elzárttságot fel is oldja, és ez a csodaszerkezet engedelmeskedik: kinyitom-becsukom, sőt be is lehet csapni, akkor hatalmasat dörren, hogy még a felnőttek is össze-
rozzanak. Mindezt ő, egyedül ő, a kis ember idézi fel, annyiszor, ahányszor akarja, és az mindig ugyanúgy következik be.

Ugy tűnik nekiünk felnőtteknek, hogy a megismert, feltalálta jelenséget most fáradhatatlanul gyakorolja valamilyen célszerűségi követelménynek engedelmeskedve a készségfejlesztés érdekében. A kis állatnál a mozgó tárgy figyelését, gurutását, majd hirtelen elfogását a későbbi vadászat biztos előképének tartjuk. Így van-e vajon? Ilyen egyszerű ez a gyakorló folyamat? De ha így van, miért nem játszik okosabban, célratörőbben? Miért hagyja ott, épp akkor, amikor a legtöbbet "tanulhatna" belőle? Mert a játék szeszélyes, és sok kutató állítja róla, hogy cél nélküli. Vajon így van-e?

Amikor a játék látszólagos céltalanságáról hallok vagy olvasok, mindig Kant híres idézete jut eszembe a szépről. "Szép az, ami érdek nélkül tetszik." Dehát hogyan tetszhet valami érdek nélkül? Hiszen akkor meg se látom! Azóta e gondolat bírálatából megszületett a szépségnek a szabadság-esz-

ményhez kapcsolódó új meghatározása: nevezetesen, hogy a szépség a szabadságélmény objektiválódott formája. Kérdés, hogy a játéknak van-e köze a szabadsághoz? Mindnyájan érezzük hogy van, nagyonis sok. A játék öröme a szabadság öröme, a jelenség újabb és újabb bekövetkezésének, előidézésének korlátlan irányíthatóságát élvezzi a gyerek, és bizvást mondhatjuk, hogy a játsszó állat is. Az öröm forrása, hogy a jelenség a hatalmában van, felidézésekor szinte rituális ismételtetések a gyakorlatban éli át a nagy filozófiai igazságot: "a szabadság a felismert szükségyszerűség" /Spinóza/; és ennek tanulmányozása, következetes kísérleti felidézése a játék funkciója, ez pedig éppen nem gyakorlás.

Az ismétlődő cselekvéssorokban hamarosan megjelenik a későbbi célszerű cselekvések sajátos, a fajtára emlékeztető mozzanata: a kismacska úgy pofozza a mozgó tárgyat, mintha egérre vadászna, a foxi kölyök rázza, harapja, földhöz csapja a nyakoncsipett cipőt, a kecskegida, a csikó szalad, majd megtorpan, és szembe fordul képzeletbeli támadójával. A cselekvéssor mögött már ott szunnyad a mintha helyzet, amely a szimbólumhoz vezet, de amely már csak az embernél születhet meg, mert feltétele a képzet szemléletes formája, azaz a távol lévő tárgy képzet szintű felidézése. Maga a szimbolikus játék nem más, mint egy adott elem és egy képzelt elem variációgazdag összekapcsolása. Az állatkölyök játéka ezt a határt már éppenhogy csak érinti. A mintha szituációt még érezzük, de tartalmában már a jelkép nem teljeseedik ki. Az embernél mindez a kommunikáció, a gesztusra épülő, a képi és a verbális kommunikáció kifejlődésének még szét nem vált első lépcsőjében ismerhető fel határozottan. Amikor a gyerek tudja a dolgok nevét, mozgásos játékaik egyre inkább jelképesé válnak. Vagyis a szemléletes gondolkodás szintjén - mintegy megelőzve saját fejlettségi szintjét - elkezd szimbólumalkotási műveletekkel "kísérletezni". Még nem a tárgyat idézi fel, nem is annak képzetét, hanem tulajdonságainak már ismert sokaságát, amelyek számára a tárgyat jelentik. Ezek a tulajdonságok lehetnek külsőségesek, lényegtelenek, számára mégis a lénye-

get jelentik ebben az összefüggésben. A kislány felveszi a mama kendőjét, belebújik a cipőjébe, végigbotorkál a szobán és ő a mama személyesen. Pedig ez még nem szimbólum igazán, mert csak a tulajdonságokat rakta magára. A szimbólum akkor teljes, amikor a testvérével veszekszik a mama nevében. A 3-6 éves kor játékait jellemezve Piaget megállapítja, hogy "a szimbólum - mind jobban közeledve a valósághoz - veszít játékos torzító jellegéből és a valóságot utánzó egyszerű képzethez kezd hasonlítani."

A szimbolikus játék a konkrét műveleti intelligencia korára - a hatodik életév után - bonyolult szerepjátékká szélesedik, amelynek már kollektív jellege a meghatározója. Ebben a korszakban - a konkrét műveleti intelligencia szintjén - a gyerek még nem képes távollévő összefüggések vizsgálatára, elvont szabályok, következtetések levonására - hiszen éppen erre épül az új matematika is -; a játékokban azonban ezúttal is felülmúlja önmagát, mert akkor jelennek meg a szabály-játékok, amelyek nem egyebek, mint elvont közösségi, társadalmi viszonylatok jelképes tükröződései. A szabály nem más, mint absztrahált társadalom, olyan elvont műveleti folyamat eredménye, mint egy tört, vagy egy aránypár. A jelenlévő mennyiségi elemek nélküli művelet. Ezek tehát az absztrakt műveleti intelligencia szintjét készítik elő, gyakorlati utat építve a fogalmi absztrakció, és a fogalmakkal végzett műveleti gondolkodás felé. A szabályjáték mindig személyek közötti viszonyt fejez ki, és feltétele a társas kapcsolat. Ezek a játékok már az intézményesült társadalom modelljei, melyekben a naív egyezések mögött mindig megtaláljuk a társadalmi struktúra - esetleg egy régebbi társadalmi szerkezet - átörökítésre, hagyományozásra fontosnak tartott elemeit.

Piaget-ra és más kutatókra hivatkozva Mérei Ferenc írja le különböző korosztályú gyerekek viszonyát egy klasszikus szabály játékhoz, a golyó játékhöz. /Mérei-Binét: Gyermeklélektan. Gondolat, 1978./ A kísérlet során a gyerekeket játékra kérték fel, szükség esetén előzőleg ismertették velük a szabályokat is. A 3 évesek nem tudtak játszani - hiába mondták

el nekik a szabályokat - külön vonultak és rakosgatták a színes golyókat, vagy céltalanul guritgatták, egymást dobálták vele. Nem voltak alkalmasak a szabály játéokra. A 4-5 évesek alkalmazták a szabályokat, de nem tudták miért van ezekre szükség, a szabályok eredetéről nem tudtak, mintegy felnőtt "parancsnak" tulajdonították azokat, a játék megtanulandó részének. A 7-10 évesek tudatosan alkalmazták, ki is egészítették ha kellett, és kölcsönösen ellenőrizték egymást a végrehajtásban, a betartásban. 10-12 éves korban a gyerekek a szabályt lazán kezelik, változtatják, ha kell, újat alkotnak, tudják és élik, hogy az kölcsönös megegyezés terméke, átigazítják szükségleteik szerint. 12-13 éves korban megszűnik az öröklött jelleg, a játék leginkább élményt nyújtó része a szabályalkotás lesz, bonyolult játékokat alkotnak, melynek szabályait írásba is foglalják. És utána nem is játsszák el legtöbbször, mert csak a szabály a fontos. Nagyon jelentős ennek a kornak a demokrácia igénye - néha agresszív formában is jelentkezik. 13 éves kor után kialakul a felnőtt szabálytudat, vagyis elérkezünk a felnőttek játékaikhoz, amelyekről ismereteink, rendezett tudományos megfigyeléseink már nincsenek.

Valójában 10 éves kor után a gyerekek játékaiban egyre gyakrabban fedezhetjük fel a felnőttek játékaira jellemző elemeket: a szimbólikus játékot helyettesíteni kezdi az álmodozás, az alkotó játék helyébe a hobbyk lépnek, máskor az örömmel végzett munka, az alkotás; a szabály játékok a társasélet, a szórakozás és a sporttevékenység csoportjaiba oldódnak fel, és lassanként elhomályosul eredeti funkciójuk is. Érdeemes elgondolkozni rajta, hogy vajon miért? És azon is, hogy ez így természetes-e?

Végig követhető tehát, hogy a játék az a tevékenységi forma, amely a gyereknél a saját intelligencia szintjét meghaladó lehetőségeket teremtve tudja tevékenysé tenni a szellemet, a játék tehát amolyan archimedeszi szerkezet, amely a saját feltételeit elő tudja készíteni a gyermeki intelligenciában. Mi ennek a titka? Mi a játéknak ez a csodálatos ereje, hogy

lépten-nyomon felül tudja múlni benne önmagát az emberi szellem, a fejlődő emberi szellem? Tulajdonképpen a 10 éves gyerek már kezd felnőttként hobbykat megvalósítani, megjelennek az álmódosítás jelenségei. Játékaiban is kész felnőtt! Elhíhetjük, hogy természetes ennek a folyamatnak a megszűnése?

A társasélet és a szabály játék kapcsolata a 13-14. éves korban szinte tapintható. Egyszerűsége a szabály játék helyett a társas kapcsolatok lesznek a fontosak, ezek szabályainak szelektált elfogadása, méginkább dialektikus tagadása. Számos otthonról hozott feszültség, nemzedéki ellentét robban itt a szabály játékok határán, amelyik a rongyos farmerhez, alkalmasint a hosszú hajhoz, és egyéb különböző világjelenségekhez, divatokhoz ugyanúgy vezet, mint ahhoz, hogy keresi az ifjú, hol találja meg a saját kapcsolatrendszerének önálló kiépítését, a saját személyiségéhez legjobban illő életformát.

A kortárs kapcsolatoknak ez a nagyon robbanó, nagyon feszülő szakasza, a kamaszkor: a szexuális érés kora, a társadalmi beilleszkedésé, minden egyszerre szakad rá, és éppen ekkor következik be, hogy még a játék - ez a nagyon jelentős elaborációs lehetőséget nyújtó tevékenység is - válságba kerül. Vajon tudna-e a játék segíteni? Meggyőződésem, hogy tudna, ha nem kerülne annyira válságba. És vajon mi pedagógusok, akik hisszük, hogy hozzáértők vagyunk, és szeretnénk azok lenni, be tudunk-e avatkozni úgy ennél a szakasznál a játékba, hogy ne csak didaktikus és dűrva belegázolás legyen - amit természetesen utasít el az ifjú -, hanem afféle személytelen néma útjelző, segítség a megfelelő irány kiválasztásához.

A játékot gyakran fosztjuk meg lehetőségei nagy részétől azzal, hogy prakticista szemlélettel a napi pedagógiai munka igavonó állatává tesszük. Természetesen minden játéknak megvan a maga gyorsan és közvetlenül mérhető haszna. A repülő- és hajó- modell pl. fejleszti a kézügyességet, az MHSZ-ben folyó munka a hazaszeretetre nevel, a haza védelmére való felkészítést is segíti - de amikor ezek érdekében szakkört ho-

zunk létre, tudjuk-e, hogy a modellezés a szimbólikus szerepjátékoknak a legfejlettebb alkotó formája, és ilyen minőségében nemcsak a modell elkészítése a fontos, hanem annak célszerű használata is, a repülőgép repítése, a hajó úsztatása; a versenyzés a játékhoz tartozik, és nem külön sportág. Vajon minden modell felrepül? Vajon érezzük ennek fontosságát? Mert tartós hobbyba csak úgy fejlődhet át egy játék, ha nem romboljuk szét dűrva kézzel a játékhelyzet többletet adó szimbólikus erőterét.

Mi a játék titka? A Pedagógiai Lexikon szerint ennek lényegét még nem sikerült megfejteni a kutatóknak. "Mi tehát a játék, amely hozzáférhető a gyeremek számára és elérhetetlen a tudósnak?" - kérdezi Rubinstein. /Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 909. o./ Én nem hiszem, hogy megfejtethetetlen a játék, de természetesen nem egy előadás keretében. A játék lényegének megfejtésére én sem vállalkozom, de egyfajta megközelítését mégis megkísérelhetjük így együttesen nem annyira elméleti, mint inkább gyakorlati, funkcionális oldalról.

Ha a játék keletkezését és társadalmi, ismeretelméleti szerepét vizsgáljuk, egy különös jelenségre lehetünk figyelmesek. A játékban végbemenő tudati reakciójelenségek mások, mint egyéb tevékenységekben. Minden élőlény alkalmazkodik a környezetéhez, így az ember is. Az emberi alkalmazkodás kétféle lehet: az egyik a fiziológiai, a másik a pszichikai. Az utóbbi, tehát a pszichikai alkalmazkodás kétfajta folyamat dialektikus együttthatásában zajlik le. Az egyik az accomodáció, azaz a szervezet idomulása, hasonulása az adott körülményekhez. Ebben az élő szervezet mintegy feladja önmagát, elfogadja a környezet diktálta feltételeket, hozzásimul a külvilághoz. Cselekvésre lefordítva ez azt jelenti, hogy utánoz. Az alkalmazkodásnak azonban van egy másik alapformája: az asszimiláció. Ebben az esetben arról van szó, hogy a körülményeket alkalmazom, alakítom a saját igényemhez. A körülményeket meg akarom változtatni, át akarom hasonítani saját igényemhez. Gorkij azt mondja, hogy "a játék a gyermek útja a világ meg-

ismerése felé, amelyben él, és amelyet megváltoztatni hivatott." Ez a nagyon költői gondolat éppen a játék leglényegesebb mozzanatára utal, az abban megvalósuló asszimilációra. A pszichikai alkalmazkodást szolgáló két reakciójelenség ugyanis különféle egyensúlyviszonyokat alkot a megismerési folyamatokban, és ez a viszony határozza meg a folyamat jellegét. A játékban minden esetben az asszimiláció dominál.

Ez tehát a játék kulcsa? Keletkezésének pillanatában mindeképpen azt mondhatjuk, hogy igen, mert az asszimiláció révén interiorizálja a gyerek a megismert jelenséget. S az ismétlés, a jelenség újra és újra való felidézése éppen azért nem gyakorlás, mert a történetek fölötti uralom - mintegy totális uralom - maradéktalan átélése; az utána jelentkező öröm pedig ebből a megvalósulásból származó funkcióöröm. /Vagyis az ajtó becsapása, kinyitása és újra becsapása azért jelent örömet a gyerekeknek, mert ő csinálja, akkor történik, ha akarja és akkor, amikor akarja, ez pedig egyenlő a dolog, a jelenség fölötti uralommal./ Ezért feltétele a játéknak a megismerés, és ezért nem fordulhat meg itt a sorrend, mint ahogyan a gyakorlással sem azonosulhat a játék, mert a gyakorlás utánzás, azaz accomodáció, és így a játéknak éppen az ellentéte. Ugy is mondhatnánk: a játész gyakoroltatja a jelenséggel azt, hogy ő a hatalmában tartja.

Ez tulajdonképpen nagyon nagy dolog. Hiszen az egész emberiség haladásának, az ember emberré válásának titka, hogy asszimilálni tudjuk a környezetünket. Saját magamhoz "idomítom" a világot, és ezzel egy újfajta megismerési rendet, megismerési módot fedezek fel. Mi jellemző erre a megismerési formára, típusra? Mi a jelentősége? Ezt a megismerési formát úgy hívják, hogy modell, és az egész tudományos megismerés alapja. A 70-es évek elején jelent meg magyar nyelven V. Stöff munkája: Modell és filozófia címen, ebből idézem a modell meghatározását. "Modellen olyan eszmeileg elképzelt vagy anyagilag realizált rendszert értünk, amely visszatükrözve vagy reprodukálva a kutatás objektumát, képes azt helyettesíteni úgy,

hogy tanulmányozása új információt nyújt az objektumról."

A modell tehát valamilyen, többnyire analógiás alapon létrehozott gondolati egység, amelynek vizsgálata segítségével új ismerethez jutunk. Már a játék születésének pillanatában, de különösen a szimbólikus játékoknál megtaláljuk az analógiás alapon választott helyzetet, a játékhelyzetet. Ezt a gyerek kiemeli a környezetből azzal, hogy a vele végzett cselekvést ismételni kezdi, és mivel az ismert jelenséget újra és újra létrehozza, újra és újra meg is vizsgálja, ez pedig magában rejti, a halaszthatatlanul bekövetkező célt, újabb ismeret felfedezését, vagyis a továbblépés lehetőségét.

Ez a továbbfejlődés a szó igazi értelmében komplex. Nemcsak a tartalmi felfedezésekben halad előre a játészó, hanem a játék formáiban a játék minőségekben is. A mozgásos tevékenység, a cselekvés szabályos ismételtetésével már lassan önálló-sul, és ezzel elszakad a tárgytól, az eredeti ismerettől, egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a tulajdonságok, és megindul a szimbólikumképződés útján. Tehát a beszéd és a mozgás határán már megjelenhet a jelkép kezdetleges formája a játékban, holott a tudatos gondolkodásnak még öt évre van szüksége ahhoz, hogy a teljesértékű szimbóliummal bánni is tudjon a konkrét műveleti szakaszban. A fogalom előkészítésére kialakul a szabály, a játékszabály, amely az absztrakció megszületésének útja.

A játék éppen azért tud minden fázisában előre rukkolni, mert modellben fedezi fel a világot. Mert hát mi más az asszimiláció, ha nem elemi modell. Természetesen a felnőtt modell-jellen, a tudományos gondolkodás e fontos segédeszközeiben az akkomodáció és asszimiláció viszonya nem ilyen egyszerű. Már a bonyolultabb játékformákban is újra egységbe kerül a kettő a modell kialakulása után.

A magasszintű szabályjátékok a bonyolult logikai műveletek sorát modellezik. A közösségi viszonyok, a társadalmi gyakorlat szabályozását, a későbbi törvényhozást, jogi- erkölcsi normákat, azok felülvizsgálatát és újateremtését, gya-

korlati felülvizsgálatát, és a legfontosabbat: interiorizált elsajátítását készítik elő, sőt ha töretlen a játék, meg is valószínűsítják. /Lásd I. táblázat./

Eszerint a jól játszó gyerek 14 éves korára demokratikus jogaival élni tudó állampolgár? Ugy kellene legyen! Ha nem úgy van, talán nem a játékban, hanem a játék hiánya körül kellene keresni a hibát. Talán túlzónak érzik ezt a követeltetést, de meggyőződésem, hogy nem az. Az általános iskola 8. osztályában hiába tanítjuk meg a magyar alkotmányt, ha az előző nyolc évben a szabály játékok és a demokratikus nevelés eredményeképpen a gyerekek nem rendelkeznek megfelelő mennyiségű átélt tapasztalattal, az abban foglalt jogok és kötelezettségek személyes feldolgozásához. Az általánosságok, az üres meghatározások, a törvények és jogszabályok - ha csak azok verbális ismeretét kérjük számon, és mint magatartási követelményeket suhogtatjuk vissza - tapasztalatok és cselekvésből kiformalódott meggyőződés nélkül cinizmust szülnek, sajnos törvénytelenül.

Ha viszont a nevelés során sikerült biztosítanunk a játék emberformáló hatásának optimális feltételeit, a játékszintek egymásra épülnek, kiteljesednek és folyamatosan felszámolják önmagukat. Mert hát miért van szükséges játékra a felnőtteknek, ha már fejlődése befejeződött? A funkcióját vesztett játék már csak afféle disz, céltalan szórakozás, vagyis "j á t é k" lehet csupán a felnőtt számára, tehát a folytatásnak valóban nincs jelentősége. Vajon így van-e? Megszűnik-e a játék funkciója, vagy ha változik, miben változik meg?

Piaget a gyermekkori játékról szólva azt mondja: "A játék egyszerűen minden tevékenységnek az egyik aspektusa /és olyan összefüggésben van a tevékenységgel, mint a képzelet a gondolkodással/; túlsúlyát a gyerek életében így nem kellene sajátos, csak a játék tartalmára érvényes okokkal magyarázni, hanem azzal a ténnyel, hogy minden viselkedés és minden gondolkodás jellegzetes tendenciái a pszichikus fejlődés kezdetén kevésbé kiegyensúlyozottak, mint a felnőttben és ez ma-

gától értetődik... A játék nem különálló viselkedésmód, nem sajátos tevékenységi típus más típusok között, hanem csupán a viselkedés egyféle irányultsága, vagy az egész tevékenység általános "pólus", így az egyes tevékenységeket minden esetben az jellemzi, hogy mennyire vannak messze vagy közel e pólushoz, és hogy a polarizált tendenciák között milyenféle egyensúly jön létre."

Nyilvánvaló, hogy ez az összefüggés más a gyereknél és más a felnőtt esetében. Még ideális állapotban is más arányokkal kell számolnunk, hát még ha figyelombe vesszük az elején mondottakat a felnőtt ismereteinek és ismeretszerzésének szinte kizárólagosan fogalmi és verbális jellegéről. A játéknak erről a minőségéről nemcsak keveset tudunk, de nagyon sok a téves információnk is ezzel kapcsolatban. Amit közhely szinten tudunk a felnőttkori játékról, az a kompenzációs és az ébrentartó funkció. Tehát az a tulajdonsága, hogy a mindennapi tevékenység során nem használt képességeket, készségeket segítségével ébren lehet tartani, és a nem alkotó munka kiegészítése is lehet a játék, amely ezúttal az alkotás élményét adja. A játék azonban a felnőtt korban sem csupán pótcselekvés.

Ha a játék minden tevékenységnek az egyik pólusa, akkor a folytatása sem lehet ilyen satnya a felnőtt életében. Schiller az Esztétikai levelek-ben ezt a következtetést szögezi le: "Az ember csak akkor játszik, amikor a szó teljes értelmében ember, és csak akkor egészen ember, amikor játszik." Egy emberöltővel Engels előtt ez a mondat nagy felismerés volt. Vajon igaz-e most is? Vagyis tisztázni kell, hogy milyen viszonyban van a játék a munkával.

Ma épp azt tartjuk legfőbb társadalmi célunknak, hogy egésznek érezze magát az ember a munkájában, a világban. Az egyik pólus a munka, ebben bizonyosak lehetünk, de hol veszett el a másik, hol rejtőzik, milyen álarc alatt kell keresnünk, hogy megvizsgálva mai megjelenési formáját felismerjük benne az emberi teljességet a maga eszközeivel valóban kiteljesítő játékot?

Vajon tudjuk-e azt saját életünkről, munkaképességünkről, alkotóerőünkről, hogy ugyanúgy újratermeljük, mint ahogyan a gazdaságot újratermeli a társadalom? És hogy ez az újratermelés - mint a gazdaság esetében - kétféle lehet, egyszerű - és bővített újratermelés. Vajon az emberi képességek bővített újratermelése megvalósulhat-e mindazok nélkül a jelenségek nélkül, amelyekről itt a gyermeki játék kapcsán szóltam? Hiszen egyedül a játék az, amely képes arra, hogy az ember önmagát felülmúlja, önmagát előrevigye, bővítetten újratermelje. Mint ahogy a munka, és csakis az emberi munka képes többletérték termelésére. "A játék a munka gyermeke"- mondja a szállóige. Lehet-e akkor a játék egyenlő és csupán egyenlő a pótcselekvéssel? A játék az az archimédeszi pont, amelyen állva a gyerekek nap mint nap megvalósítják saját személyisége bővített újratermelését, fáradság nélkül és szédületes iramban. /A vele párhuzamosan futó fogalmi ismeretszerzés csak tömegében nagyobb, jelentőségében nyomába sem ér./ Mintegy 14 év alatt válik alkalmassá saját kora kultúrájának értő használatára és továbbfejlesztésére. A sokezeréves út lerövidítését a játék nélkül nem tudná elvégezni egyetlen iskola sem.

Az emberi munka képességét is újra kell termelni, és bővítetten kell újratermelni. Ennek a kulcsa pedig csak egy olyan felüdülési lehetőségben kereshető, amely a többlet megteremtését nem fáradság árán adja, hanem örömszerzés útján valósítja meg. Vajon a mi szabadidő kereteinkben előforduló tevékenységek vannak-e olyan kapcsolatban a saját képességeinkkel, mint a gyerek tevékenységeiben a játék? Vajon vannak-e olyan értékek - nem ismeretértékek - megújító értékek, mint a gyerek játéka. Kellene, hogy olyan értékek legyenek? Én azt hiszem, erre csak igemmel lehet felelni!

A hobbykkal rendelkező emberekről azt szokták mondani, hogy kiegyensúlyozottak. No, ne essünk túlzott általánosítás hibájába, ezeknek az embereknek is lehetnek komoly feszültségeik, de feszültségeik levezetését mindig megtalálják a hobbyjukban. Dehát ez mivel több, mint kompenzáció? A bővített rek-

reáció megelégedhet ennyivel? A kompenzáció csak egyszerű új-ratermelést eredményez, mint ahogy a felnőtt játékok, a felnőtt szórakozási formák egy része is, olykor még azt sem, mert szélsőségesen hajszolt formái - egyik-másik esetben - még rombolják is az ember képességeit /mint pl. az italozás/.

Pontosítsuk talán, mit értünk az emberi képességek bővített új-ratermelésén. Marxtól tudjuk, hogy a munka során termelődnek ki azok a szükségletek, amelyek a tevékenységformák sokféleségének fejlődését indítják el. A munka során termelődik ki maga a szabad idő is. Csakhamar kiderül, hogy a szabad idő tartományában olyan tevékenységek végezhetők, amelyek a munkára való készséget fokozzák, elősegítik a termelés eredményességét. A szubjektum a szabadidőt kényszermentesnek érzékeli, így személyisége kibontakoztatására használja fel. Az embernek természetes igénye, hogy ebben a megújulási folyamatban rendezze, átélje, megújítsa a külvilághoz való viszonyát; valójában az egész rekreáció a pszichikai alkalmazkodásnak egyik igen intenzív folyamata. Annak a pszichikai alkalmazkodásnak, amely accomodáció és asszimiláció dialektikus egységén keresztül valósul meg. Ha ezt a folyamatot nem befolyásolják külső zavaró tényezők /pl. manipulációk/, mindenképpen ismeretgazdagodást, személyiségépülést eredményez, vagyis bővített rekreációként valósul meg. Az egyszerű új-ratermelés mind a társadalmi termelésben, mind az individuum önmegvalósításában csupán gondolati séma, fikció lehet, mert ahogy a termelés csak bővített formában újulhat meg, úgy a személyiség is az egyszerű új-ratermeléssel a fokozatos leépülés felé haladna.

A mi szórakozásaink, a hobby, a megújulási lehetőségeink vajon hogyan adnak módot a bővített új-ratermelésre abban a bizonyos kényszermentes időkeretben, a szabad időben? A szabadidő-tevékenységek egy jelentős részét manipuláltan örököltük az előző osztálytársadalmaktól. Ezt nem lehet olyan könnyen kiheverni, mint a magántulajdon létét, ha egyáltalán azt is ki tudtuk már heverni - annak tudati elemeit -, a szórakozással, a művészettel, a játékkal kapcsolatos téves eszméink, rossz gyakorlatunk, értetlenségeink és túlzásaink, egyszerűen

művelődéspolitikai bukdácsolásaink nagy része ebből az örökségből táplálkozik. Az a folyamat, amit a gyereknél még bizvást nevezünk játéknak, érzünk pozitívnak, sok tekintetben ezért is apad el, válik egyre kevésbé elismertté, és szorul perifériára már a felnőtt kor küszöbén.

Pedig a játék - mint azt már előadásom elején is említettem - egyfajta "másként gondolkodást" reprezentál. Ez a másként gondolkodás a verbális, fogalmi gondolkodási struktúrával szemben a gyakorlati, a cselekvésben megvalósuló, érzékletes jelképbe absztraháló gondolkodási formát, és egyben az erre való természetes készséget, hajlandóságot is jelenti.

A preverbális szinten megjelenik a gyereknél a játék, a verbális kommunikáció megjelenésével óriási ütemben fejlődik tovább, és ekkor válik speciálisan emberivé is. Mégis az embernek ez a csodálatos képessége, a beszéd, a fogalomalkotás az, amely ránehezedik, elnyomja, megfojtja. Vajon törvényszerű, kikerülhetetlen ez a jelenség? Hiszen azt mondjuk, hogy a gondolkodás fejlődésének kulcsa a szó, az emberi beszéd, a fogalom. És egyre gyakrabban mondjuk, hogy a gátja is egyben.

Az igazság az, hogy az emberiség az eltelt évezredek során ebbe a verbális fogalmi közegbe rendezte és konzerválta örökségének mintegy 80 %-át. A teljes értékű hagyaték, sok ezer év tapasztalata részben műalkotásokban és nagyrészt a könyvtárakban áll mondatokban tartósítva. Még az elröppenő jelenségről, az eleven művészi élményről is innen hívhatunk elő megbízható információkat; elpusztult remekművek leírása vagy térben és időben elérhetetlen alkotások műelemzése révén. A könyvtár mindenre válaszol, gyorsan, pontosan és egyértelműen. De éppen ez az egyik baj, a dolgok, jelenségek nem egyértelműek. A verbális közvetítés mindig egysíkú, hiányzik mögüle a tapasztalás sokrétűsége, ezért félrevezető, ezért félreérthető.

Sok ezer év tapasztalata ott áll verbális formában a könyvtárakban, és ez a tapasztalat így már nem elég a ma emberének. Vagy nem volt elég máskor se? Ugy kamaszkorom tájkán egyszer nagyon megdöbbsentem Vörösmarty egyik versének során: "Országok rongya, könyvtár a neved!" Lehet, hogy Vörösmarty akkor már tudta azt, amit mi mostanában tragikus fojtogatásként érzünk, hogy minden, csak verbálisan, nem ér semmit!

Nem lehet megélni meghatározásokból, nem lehet megélni könyvekből, nem lehet megtanulni a világot lexikonból. Amit átélni nem tudunk, azt könyvekből szerezhetjük meg! Igaz, de ha szűk világunk kitágítására csak a meghatározást és a magyarázatot ismerjük, az élő valóságot gazdagon reprezentáló művészetet is csak ilyen magyarázatok és meghatározások formájában tudjuk megérteni, a valóság tapasztalati átéléséért merő kényelemből egyetlen lépést se teszünk; akkor minden ismeretszerzés csak munka szinten jelenhet meg a számunkra, és a rekreációt csakis pótcselekvés jelentheti ebben a művileg alkotott világban.

A szülők, a mérnökök, a tanárok magasan kvalifikált emberek, nem értik azt a matematikát, amit kisiskolás gyermekük tanul; és nemcsak nem értik, de háborognak, és hatalmi szóval való betiltását követelik, mert nem tudják elképzelni, hogy bennük is lehet a hiba. Nem értik a művészetet, és a művészt hibáztatják, csakis őt. Dehát hogy érthetnék, mikor életük eddigi ismeretszerzési gyakorlatában minden eszköz arra szolgált, hogy eltávolodjanak annak lényegétől. Az összes műelemzések arra szolgálnak, hogy ne értsék a művészetet! Ez így nagyon súlyosan hangzik, engedjék meg, hogy a hátralévő időben erre adjak magyarázatot.

Hét éve végzek kísérleteket ebben a témában. Az volt a kiindulásom, hogy a ma emberének a mialkotás megismerésére szolgáló módszere eleve rossz. Ez a módszer a műelemzésre épül, és minták alapján kellene, hogy kialakuljon a személyes gyakorlatban. Ebben a gyakorlatban pedig a minta, a műelemzés

eltávolít a műtől, ha az valóban jó műalkotás. Elemezni könnyen a sablonos és gyenge műveket lehet. Ezt lehet megtanulni is. Az eltávolodásnak pedig két útja van: egyik a sznobizmus felé vezet, a másik a "büszke műveletlenek" táborába. Az elutasítás vagy befogadás nem a műveltségi színvonalától függ. Valójában mindenféle műelemzés eltávolít magától a műtől, mert épp magát a műalkotást nem hagyja saját közegében érvényesülni, saját nyelvén szólni. Milyen jogon állok én oda, és műelemzés címén olyan gondolatokat magyarázok bele más művébe, amilyenek neki soha meg sem fordultak a fejében, és amilyenek az én elemzésemet hallgató majdani befogadóknak soha nem is jutnának eszébe? A mű nem tud szólni a befogadóhoz, mert nem hagyom, verbalizmusommal hatalmas gátat emelek közéjük, amely minden igyekezetemtől csak nagyobbra nő. Ez a verbalizmus nemcsak azért árt, hogy a vizuális vagy zenei alkotást nem lehet "átírni", szövegbe transzponálni, hanem elsősorban azzal, hogy fogalmakkal igyekszik helyettesíteni jelképeket. A kettő nem azonos minőség, nem cserélhető fel és nem vonható össze. Ugyanez érvényes a versre, a novellára is. A befogadó pedig csak fogalmakkal tud bánni, mert kizárólag ezt várták tőle szinte iskolába lépése óta, és nem tud az egyik kifejezési rendszerből átmenni a másikba. Csak fogalmakkal tudunk bánni, mert attól kezdve, hogy felfedezte az oktatás képességünket az elvont művelési szintre, csak ebben a formában állt velünk szóba. Vissza kell tehát állítani előbb a konkrét gyakorlati gondolkodást, meg kell keresni az elvonatkoztatásnak a jelkép felé vezető útját ahhoz, hogy saját közegében találjunk el a mű világához.

Nézzük meg egy vázlaton, hogy jön létre a megismerés.

/Lásd II. táblázat./

Ha elmegy az ember egy képtárba, művek tömegével kerül szembe. Megyek végig a termeken és észlelem egymás után a műalkotásokat, egy perc alatt minimum 30-at. Ez eleve megteremti a bőség zavarát még akkor is, ha nem turista vagyok, és sietnem sem kell. Hogyan maradhatok négy szemközt a művel? Egy

művel! Tehát már a megfigyelés, az alkotás észrevése, az észlelés önmagában zavaró körülmények között jön létre. Kísérletem során úgy próbáltam ezen segíteni, hogy játékos keretben megpróbáltam mintegy "megkötni" a csapongó figyelmet és egy-egy mű formanyelvi elemeinek felfedezésére koncentrálni. A kísérleti csoporttal barkochbát játszottam 10-14 kiállított képpel. A kiválasztott alkotást a rajta szereplő figurális elemek, majd csak színek, végül pedig formai, kompozíciós megoldások alapján kellett megtalálniuk a játékosoknak. Ezzel mintegy rétegenként tártuk fel közösen a műalkotás külső, formai eszközrendszerét.

A megismerés műveletei között a következő lépés a problémahelyzet felismerése. Ezt a fázist a második találkozáskor úgy próbáltam cselekményesíteni, hogy egy-egy műalkotás mellé kivetítettem egy hasonló témájú, hasonló felépítésű színes fotót, amely nem összehasonlítási alapként, hanem csupán dokumentum fotóként szerepelt a továbbiak során. A feladat az volt, hogy bírósági tárgyalás keretében kellett számonkérni a műalkotástól a valóság hiteles ábrázolását /ezt végezték a csoportból azok, akik az "ügyész" szerepére vállalkoztak/; illetve meg kellett védeni a képet, indokolni kellett stilizálási módjainak jogosságát /erre vállalkoztak az "ügyvédek" a csoportból/. A harmadik csoport a "bírók" szerepkörében kérdéseket tehetett fel és "ítélkezett".

Tulajdonképpen így haladunk az ismeretszerzésben: észlelem a megismerésre váró tárgyat, megfigyelem, sorbaveszem legfontosabb tulajdonságait, felszíneiket és a mélyebbeket. Második lépésben már a tárgy viszonylatait teszem vizsgálat tárgyává, ez eredményezi a problémahelyzet felismerését. Összevetéseket végzek, adott esetben korábbi tapasztalataimmal mérem össze az újakat, ítéleteket alkotok, következtetéseket végzek a kiemelt egy művön és nem mind a harmincon. Pl. Monet: Nyárfák c. képén megvizsgálom, hogy vajon ilyen-e a nyárfa /jó ha ezt segíti az a bizonyos dokumentum fotó/, a nyárfáról, az eső utáni hangulatról, a fényviszonyokról őrzött emlékeimet felújítom, és ennek alapján értelmezem a látványt. Megmérem stilizálásának hitelét, következtetek okaira. Vajon hányszor

jut el eddig az átlag múzeumlátogató? De ha eljut, innen már elakad többnyire.

Ezután következik az analízis-szintézis művelete - minden megismerési folyamatban -, amelyet adott esetben újabb játék segít egy másik összejövétel alkalmával. A részek és egészek összhangjából a mélyebb összefüggésekre vontak le következtetéseket a résztvevők. Az erre alkalmazott játék egy műalkotás létrehozásának két fázisában végzett vizsgálatra épült. Egy-egy vázlatot a kiérlelt alkotással vetettek össze, ezúttal a festményen kívül vers és zenemű is szerepelt a programban. Az azonosságok és különbségek számos esztétikai minőség felfedezésén kívül, az alkotói módszer és az alkotói szándék megsejtését is lehetővé tették.

Mindeddig megközelítően együtt halad a jelkép és a fogalom kialakításának útja. A következő lépés az absztrakció. Itt tapasztalhatjuk az első lényeges eltérést. Az elvonatkoztatás eredményeként nem egyértelmű és meghatározott körben érvényes fogalom születik, hanem számos vonatkozású, mögöttes tartalmat rejtő, igen érzékeny, árnyalatokban gazdag jelkép. A játék során egyetlen képhez különböző, hasonló hangvételi, hasonló élménytartalmú művet mutattam be, más művészeti ágakból is verseket, zeneműveket; a résztvevők ezek közül saját izlésük, szubjektív élmény-visszhangjuk alapján választották ki azokat, amelyeket legközelebb éreztek a képhez, választásukat röviden indokolhatták. A módszerrel elsősorban az absztrahálás kétféle útjának szétválását akartam érzékeltetni. Azt, hogy a fogalomalkotásnál ez a lépés egyszerűsíti, szűkíti a tulajdonságokat, a jelképnél az elvonatkoztatás az érzékletes elemek sokoldalúságának megtartása mellett egy-egy lényeges oldal megragadásával, valamely összefüggéscsoport aktuális kiemelésével valójában szubjektív feltételek között valósul meg.

A műveletsor záró eleme az általánosítás: AMELY A LÉNYEGES KAPCSOLATOK ÉS KÖZVETÍTÉSEK TUDATOSÍTÁSA ÉS KIEMELÉSE ALAPJÁN KELETKEZIK; - A fogalom esetében meghatározásban, de-

finicióban ölt testet. A jelképnél az általános a különböző egyedi megjelenési formákon keresztül valósul meg, s az egyediakban megjelenő általánosban kiformálódik a különös, a jelkép. A záró foglalkozás "dominó" játékot kínál, olyan dominót, amelyet műalkotásokkal játszunk. Festményeket, verseket, zeneműveket rendezünk sorba jelképeik rokonsága szerint. Ez a rokonság a fogalomra jellemző meghatározás helyett a jelképet a mellé helyezett rokon jelkép tartalmával igyekszik "másként fogalmazva" tolmácsolni. Az interpretációnak ez a módja megvéd attól, hogy a jelképet fogalommal akarjam kifejezni.

A kísérlet eredményének azt tartom, hogy a résztvevők ki tudtak lépni a csak fogalmi gondolkodásból, és következetesen végigjárták a jelkép felé vezető utat akkor is, amikor már elhagytuk a játék fikciókat, és egyedül találkoztak egy-egy korábban ismeretlen műalkotással. A módszer érdekessége, hogy felnőttek, fiatalok és gyerekek körében egyaránt sikeres és eredményes volt. Alig kellett változtatni néhány lényegtelen árnyalatot a 10-13 évesek körében megtartott kontroll sorozaton. A felnőttek közül pedig a kétkézi munkások jobban játszottak, mint az értelmiségiek.

Legfontosabb jellemzője volt ennek a sorozatnak, hogy a felnőttek - gyerekek jól érezték magukat ebben a játékban, szórakoztak, kellemes időöltésként, kikapcsolódásként élték meg, és szinte minden alkalommal hangot adtak csodálkozásuknak, "nem is tudtuk, hogy ennyi minden lehet egy képen!"

Az absztrahálás és az általánosítás folyamatában kiderül az, hogy a jelkép egy másik területe a gondolkodásnak. Fogalom nélkül természetesen nem lehetne tudományosan gondolkodni, fogalom nélkül nem lenne pontos megismerés, mint ahogy jelkép nélkül sincs. Dehát két kezem van és két lábam, hát miért ne lehetne bátran kétfajta gondolkodásom nekem embernek, amelyeket váltogatva használok, egyik a tudományos, pontos, precíz munkára jó, az egyértelműségekre alkalmas, a másik a gazdagabb valóság megismerésére. És ez nemcsak a művészetet je-

lenti, ez a gazdagabb valóság, a tapasztalati ismeretszerzések hosszú-hosszú sorát is reprezentálja. Az ember képességeinek bővített újratermeléséhez ez a tapasztalati tájékozódás hozzátartozik. A rekreáció nem valósulhat meg naponta megújuló tapasztalatok nélkül. A játék titka a tapasztalati alapon szerveződő modellben van. Nem vállalkoztam a játék lényegének megfejtésére, nem is arra kívánok itt választ adni, csupán következtetek. A játék titka a tapasztalatra épülő egyszerű modell alkalmazása, és ezen belül a játék jelképi gazdagsága.

Egyetlen könyvre hadd hivatkozzam még, 1981-ben jelent meg magyarul a Gondolatnál Manfréd Eigen és Rutild Winkler: A játék c. műve. Alcíme: "a természeti törvények irányítják a véletlent", jelzi, hogy a játék alapja a szükségszerű és véletlen kozmikus dialektikája. "A játék természeti jelenség - írják -, mely kezdettől irányította a világ folyását: az anyag kialakulását, élő strukturákká szerveződését, valamint az ember társadalmi magatartását." Amikor lottózunk, amikor hazardjátékot játszunk, amikor művészettel játszunk, amikor szimmetrikus ábrát szerkesztünk, mindenütt átéljük ezt a mindent mozgató törvényt, és ezért van igaza Schillernek, hogy az ember teljessége a játékban nyilvánul meg. Elvesztettük a játékot, de annyi mindent elvesztettünk és találunk meg újra. A modern ember hihetetlen tempója borzasztó információ halmazban tévelygése sürgeti, hogy meg tudja találni ismeretszerzési módjához, tájékozódásához az oly szükséges segítséget: a játékot; a tapasztalati tájékozódás fontos modelljét, és ne veszítse el azt 13-14 éves korában.

Feltették nemegyszer a kérdést: mi a különbség oktatás és közművelődés között? Mondtak annyi kritériumot: beszéltek az ismeretközvetítés strukturális különbségeiről, beszéltek életkori különbségekről... Az a különbség, hogy a közművelődés még elég nyitott ahhoz, hogy képes legyen erre az ismeretszerzési formára felépíteni örökségünk közvetítésének rendszerét, és természetes módon erre kell, hogy felépítse. Ha ez megvalósul, akkor az oktatás sem lesz féloldalas. Akkor nem

kell szidni az iskolát, hogy tönkreteszi a tapasztalatra épülő szemléletet. Az iskolának az a dolga, hogy közöljön ismereteket gyorsan, sokat és mozgósíthatóan. A közművelődésnek az a dolga, hogy a tapasztalati biztonságot adja meg és ápolja az emberekben. Ez pedig megnyitja az utat ahhoz, hogy a szabad időben végzett kényszermentes tevékenységek maradéktalanul valósítsák meg naponta a bővített rekreációt.

Intésmények	Kor	Szellemi szintek	Játékformák		Funkciók	Játék minőségek	
Bölcső	0-1	ÉRZÉKSZERV MI MOZGÁSOK	UTÁNZÁS A JÁTÉK SZÜLETÉSE		ACCOMODÁCIÓ PRIMÉR TAPASZTALATSZERZÉS	AZ ÁLLATOK	- csatlakozás -
	1-2	PREVERBÁLIS SZINT	ISMÉTLŐ TEVÉKENYSÉGEK ISMERT KÖVETKEZMÉNNYEL		ASSZIMILÁCIÓ ELEM MODELL ALKOTÁS ISMÉTLŐ TAPASZTALATSZERZÉS	ÉS AZ EMBER JÁTÉKAI	
	2-3	VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ	MOZGÁSOS "GYAKORLÓ" JÁTÉKOK		- funkcióöröm - RITUSOK BESZÉD ÉS MOZGÁS ÖSSZEHANGOLÁSA	AZ EMBERI GYERMEK JÁTÉKAI	
Óvoda	3-4	A	SZIMBÓLUM ELEM MEJLENÉSE				
	4-5	SZEMLELÉTES GONDOLKODÁS	SZIMBOLKUS JÁTÉKOK		TÁJÉKOZÓDÁS A LEHETŐSÉGEK BEN FANTÁZIA ÉS VALÓSÁG VISZONYLATOK FELKÉSZÜLÉS A KÉPZETALKOTÁSRA		
	5-6	SZINTJE			- jelkép -		
Ált. isk. alsó t.	6-7	A KONKRÉT	SZEREPJÁTÉKOK SZIMBOLKUS ALAPU KOMBINÁCIÓS ALKOTÓ JÁTÉKOK	SZABÁLY JÁTÉKOK I. szakasz	ALKOTÓ-ELEMZŐ MEGISMERÉS ALKALMAZKODÁS A KÉSZ SZABÁLYHOZ A SZOCIALIZÁCIÓS MEGFELELÉS GYAKORLÁSA FELKÉSZÜLÉS AZ ABSZTRAKCIÓRA - fogalom -		- tárgy-jelkép-fogalom -
	7-8	MŰVELETI					
	8-9	INTELLIGENCIA					
	9-10	SZINTJE					
	10-11	AZ ABSZTRAKT					
	11-12	MŰVELETI					
Ált. isk. felső t.	12-13	INTELLIGENCIA	ELABORÁCIÓS TEVÉKENYSÉGEK ÁLMODOZÁS HOBBEK MUNKA TEV.	SZABÁLY JÁTÉKOK KITELJESEDESE II. szakasz TÁRSASÉLET SZÓRAKOZÁS	SZOCIALIZÁCIÓS MODELLEK ALKOTÓ GYAKORLÁSA KÖZÖSSÉGBEN A KÉPESSÉGEK ÉS A SZEMÉLYESÉG TOTÁLIS MEGVALÓSÍTÁSÁNAK ISMÉTLŐ PRÓBÁJA ÉBRENTARTÓ MOZZANATOK - léletalkotás és más műveletek -	AZ IFJÚ ÉS A FELNÖTT JÁTÉKAI	- szerep -
	13-14	SZINTJE					

<u>A MEGISMERÉS MŰVELETI LÉPÉSEI</u>	
<u>ÉSZLELÉS</u> - a tárgy kiemelése a környezetből <u>MEGFIGYELÉS</u> - a tárgy külső, szerkezeti tulajdonságai, jellemzői	
<u>A PROBLÉMAHELYZET FELISMERÉSE</u> - a szemlélő szubjektív képzeeteinek és előzetes tapasztalati ismereteinek összevetése	
<u>ÖSSZEHASONLÍTÓ MŰVELETEK</u> - hitelesség - egyszeri és jellemző sajátosságok - megkülönböztető sajátosságok	
<u>ANALÍZIS - SZINTÉZIS</u> - tapasztalat és mélyebb valóság - külső megjelenés és mélyebb lényegi összefüggések - tartalom és forma	
<u>ABSZTRAHÁLÁS</u> - a lényeg kiemelése az összes tulajdonságok látens megőrzésével - a lényeg kiemelése a legfontosabb tulajdonságok hangsúlyozásával, a többi elhagyásával	
<u>ÁLTALÁNOSÍTÁS</u>	<u>JELKÉP</u> /különös/ <u>FOGALOM</u> /általános/

A kötet szerzői

Bárány Ferenc tanszékvezető egyetemi tanár /SZOTE/
Blazovich László igazgató /Csongrád megyei Levéltár/
Csikós József újságíró /Budapest/
Csoma Gyula osztályvezető /OPI/
Fukász György tanszékvezető egyetemi tanár /Zeneművészeti
Főiskola/
Hofgesang Péter igazgató /Szakmunkásképző Intézet, Szeged/
Horuczi László tanszékvezető docens /JATE/
Konecz János az MSZMP Csongrád megyei PB ideológiai titkára
Kormos Sándor a Közművelődési Főosztály vezetője /MM/
Kornidesz Mihály, az MSZMP KB Tudományos, Közoktatási és
Kulturális Osztály vezetője
Kövessi Erzsébet BMK munkatársa
Lovas Tünde csoportvezető /TIT Központ/
Székely Sándor MSZMP Szeged megyei városi PB titkára
B. Talyigás Katalin egyetemi tanársegéd /ELTE/
Trogmayer Ottó igazgató /Móra Ferenc Múzeum, Szeged/
Török Iván tudományos munkatárs /ELTE/
F. Vankó Ildikó egyetemi adjunktus /ELTE/



A 105857

